De tragedie der werkwoordsvormen

Een taalhistorische en taaldidactische studie

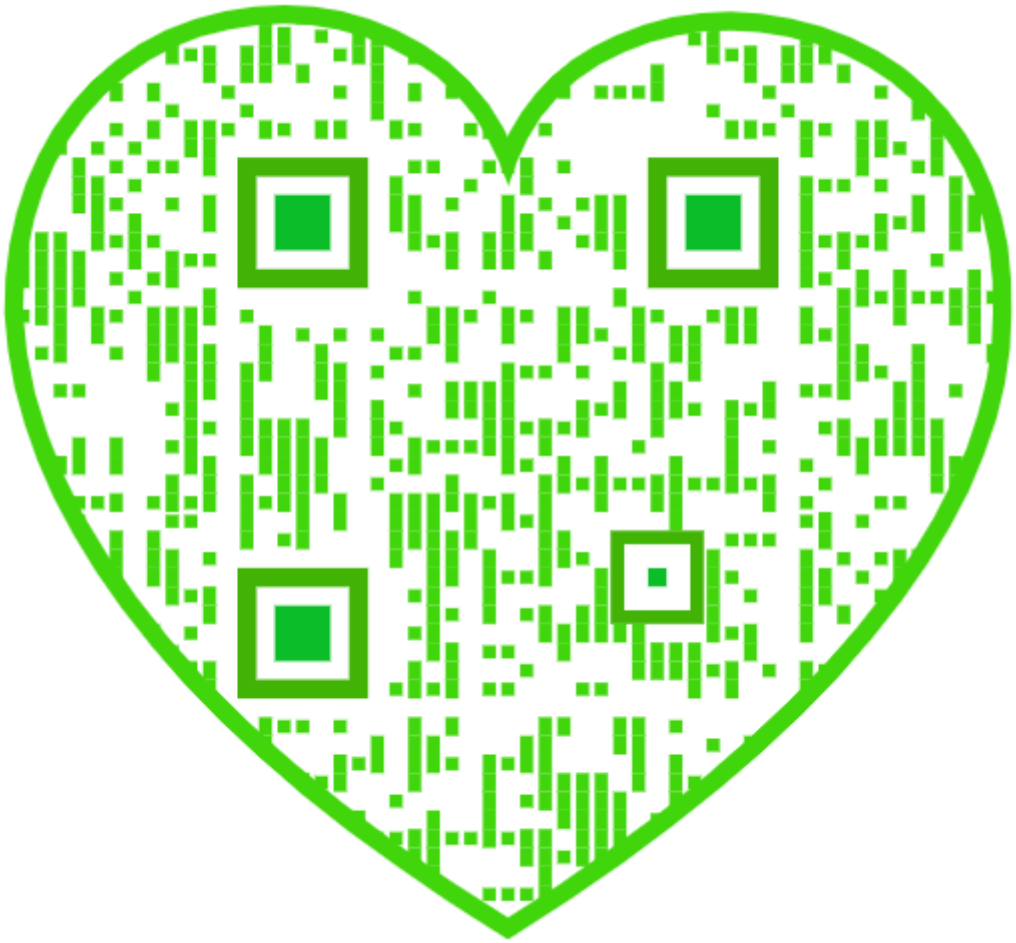
Isaac van der Velde

bron
Isaac van der Velde, *De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie*. Wolters, Groningen / Djakarta 1956.

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/veld007trag01_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren



AAN DE NAGEDACHTENIS
MIJNER OUDERS
AAN MIJN VROUW,
KINDEREN
EN KLEINKINDEREN

[Woord vooraf]

De levenden zullen het mij niet euvel duiden, dat ik eerst de doden gedenk.

En dan allereerst U, mijn ouders. Hoe zoudt gij, indien de oorlog U gespaard had en gij deze dag hadt mogen beleven, U op deze dag hebben verheugd. Gij hebt, hoe moeilijk de omstandigheden dikwijls ook waren, het Uw kinderen mogelijk gemaakt hun weg in het leven te vinden. Uw zoon zal U niet vergeten.

Gij, Hooggeleerde HEYMANS, hebt mij in het laatste college dat Gij gaaft, de poorten van het huis der wetenschap geopend. Gij hebt mij de wetenschap leren kennen op haar hoogste niveau. Uw persoonlijkheid, Uw stofbeheersing, Uw doceertalent hebben op mij een onuitwisbare indruk gemaakt.

Gij, Hooggeleerde KOHNSTAMM, hooggeachte leermeester, hebt mij de schatten getoond en leren hanteren, die het huis der wetenschap bevat. Twintig jaar lang, tot op de dag voor Uw dood, heb ik op velerlei gebied met U mogen samenwerken. Van mijn werk hebt Gij steeds met nimmer verflauwende belangstelling kennis genomen, Gij hebt mij gesteund met raad en critiek, Gij hebt - ik gedenk dit met diepe voldoening - voorstellen en gedachten van mij willen overnemen. Het is Uw wens geweest dat ik zou trachten te promoveren; aan Uw wens wordt thans voldaan. Ik blijf U erkentelijk voor het vertrouwen, dat Gij mij zo lange jaren hebt geschonken.

Thans de levenden. Hooggeleerde NIEUWENHUIS, U dank ik voor de bereidwilligheid waarmee Gij als mijn promotor hebt willen optreden, waardoor ik thans mijn studie kan voltooien aan de Universiteit waar ik haar begon. Ik dank U voor de steun bij het bewerken van dit proefschrift ondervonden, vooral voor de waardevolle opmerkingen waardoor dit geschrift aan betekenis en zuiverheid heeft gewonnen.

Hetzelfde geldt voor U, Hooggeleerde VAN ES, die met zo grote welwillendheid de U onbekende promovendus tegemoet zijt getreden.

De Hoogleraren DONKERSLOOT, HELLINGA, PRESSER en REICHLING; DUYKER, VAN HOUTE en OLDEWELT blijf ik dankbaar voor de liberaliteit

hunner opvattingen, waardoor het mij mogelijk is geworden, ondanks de door mij beklede functie, de academische examens af te leggen; de Hoogleraren DUYKER en REICHLING zeer in het bijzonder voor de bewijzen van medeleven bij de voltooiing van deze arbeid. Ik verheug mij er over het vertrouwen dat zij allen in mij stelden, niet te hebben beschaamd.

Dit dankwoord mag ik niet besluiten zonder de medewerking te memoreren, die ik van de personelen der verschillende scholen waar dit onderzoek werd ingesteld, mocht ondervinden, al wisten zij niet, waar de resultaten ten slotte voor zouden dienen. Zij mogen mij de stoornis in hun lessen vergeven in het besef dat zij indirect hebben medegewerkt aan een mogelijke correctie van ons moedertaalonderwijs. Ik blijf hen voor de sympathie waarmee zij mij ontvingen, zeer erkentelijk.

Verantwoording

> What is learned should never be passively or mechanically received, as dead information which weighs down and dulls the mind.
>
> It must rather be actively transformed by understanding into the very life of the mind, and thus strengthen the latter, as wood thrown into fire and transformed into flame makes the fire stronger.
>
> *But a big mass of damp wood thrown into the fire only puts it out*.
> (JACQUES MARITAIN: Education at the Crossroads, p. 50.)

Het zuiver schrijven der werkwoordsvormen vormt het hoofdprobleem van de spellingdidactiek der L.S. Vanaf het IIIe tot en met het VIe leerjaar is het, in toenemende mate, voorwerp van zorgelijke aandacht, zowel bij het schriftelijk als bij het mondeling taalonderwijs. In de ‘gewone’ taalschriften volgt dikwijls de ene werkwoordsoefening op de andere; de dicteeschriften bevatten overwegend werkwoordsoefeningen; in het overgrote gedeelte der mondelinge taallessen komt de schrijfwijze der werkwoordelijke vormen meer of minder uitvoerig aan de orde. Berekening, gebaseerd op de gangbare taalmethoden en op de als aanvullende oefenstof bedoelde speciale oefenboekjes leert, dat zeker in de drie hoogste leerjaren, per leerjaar tussen 100 en 150 uur aan de schrijfwijze der werkwoorden wordt besteed, d.w.z. gerekend over 40 of ruim 40 werkweken, minstens 2½ à 3 uur per week van de normaliter 4 tot 5 à 6 beschikbare lesuren. Andere gedeelten van het moedertaalonderwijs, vooral spreken en stellen, lijden onder deze onevenredige verdeling van tijd en energie. Dit is een op zich zelf zeer betreurenswaardig feit, dat des te meer schrijnt, omdat, ondanks alle moeite en zorg, bevredigende resultaten binnen de werkwoordelijke spelling uitblijven. Bij vele leerlingen constateert men een duidelijke apathie, soms zelfs een duidelijke aversie tegen het moedertaalonderwijs als geheel, gevolg van een voortdurend werken met een weinig interessante stof, die onderwezen wordt naar een didactiek, die klaarblijkelijk boven hun bevatting ligt. ‘A big mass of damp wood thrown into the fire only puts it out’.

De onderwijzer blijkt zozeer gebonden te zijn aan het spelling-idool, zozeer gebiologeerd door de werkwoordsvormen, dat de beweging voor modernisering van het moedertaalonderwijs, ofschoon al tientallen jaren oud, zich niet volledig kan doorzetten, omdat hij die haar dragen en realiseren moet, zich niet durft los te maken van een stuk taaie spellingtirannie.

Deze geremdheid wordt in de hand gewerkt door de aanwezigheid van zekere optimistische a priori's. Hij gelooft nl. dat het volgens de huidige didactiek, d.w.z. volgens de continuredenering zoals wij die omschrijven in Deel I Historie blz. 118, mogelijk is bevredigende resultaten te bereiken, mits zijn activiteit en waakzaamheid op dit punt nimmer verflauwen en hij, zo nodig onbekrompen, tijd ter beschikking stelt. Hij gaat er van uit dat de grammaticale terminologie die hij aanwendt, door het kind begrepen en vruchtbaar gehanteerd kan worden, dat het weet wanneer het met een werkwoord te doen heeft en dat het weet, welke operaties het moet toepassen om in bepaalde situaties tot de juiste schrijfwijze te geraken.

Hij schrijft, vrezen wij, de gemiddelde en zeker de minder dan gemiddelde leerling een groter intellect en een groter vermogen tot zelfstandige vorm-compositie toe dan deze leerling normaliter bezit. Zijn a priori's gelden slechts voor een betrekkelijk kleine groep uitgelezenen.

Maar bij het moedertaalonderwijs is het volk in zijn geheel betrokken. Goed en vooral vruchtbaar moedertaalonderwijs is een sociaal-cultureel belang van de eerste orde. Wanneer ondanks de absorptie van onevenredig veel tijd en moeite de resultaten van de werkwoordsdidactiek onbevredigend blijven, dient naar een vruchtdragender didactiek te worden gezocht. De huidige didactiek is, naar wij menen, noch taaltheoretisch, noch taaldidactisch, noch psychologisch en zeker niet paedagogisch verantwoord. Het heeft geen zin haar te amenderen, dit is in de loop der jaren voldoende geprobeerd. Slechts een radicale doorbraak kan hier baten.

De theorie die wij aanbieden draagt het karakter van een voorstel aan de onderwijzers. Zij rust op theoretische gronden, is niet op haar doeltreffendheid onderzocht. Er zullen stellig enige jaren van omvangrijk en goed doordacht experiment en zeer critische waardering van de verkregen resultaten nodig zijn om te komen tot een definitief oordeel en een definitieve vorm. De organisatie van dit experiment kàn

niet de taak van een enkeling zijn, de waardering behòòrt niet de taak van een enkeling te zijn.

Misschien is deze aanval op een vermoedelijk meer dan 150 jaar oude didactiek een waagstuk. Wij hebben ons gerechtigd gevoeld hem te ondernemen op grond van onze dagelijkse ervaringen aanvankelijk, op grond van de resultaten van ons onderzoek, zoals die in Deel II Research zijn beschreven, later. We hebben hier te doen met een uiterst hardnekkig relict van negentiende-eeuwse rationalistische denkwijze, dat het moedertaalonderwijs op de L.S. tiranniseert en steriliseert. Wij hebben ons gebaseerd op taal en spraak van het kind, op de moeilijkheidsgraad der werkwoord-categorieën zoals wij die hebben onderscheiden in hoofdstuk XVII blz. 309 en op die der afzonderlijke werkwoordelijke vormen met uitschakeling van het thans gebruikelijke grammaticale systeem en gezocht naar aanpassing aan psychische rijpheid. We hebben dus getracht te werken vanuit de kinderlijke levenssituatie.

De opbouw van dit geschrift is gemakkelijk uit de inhoud af te lezen.

In *Deel I Historie* hebben we getracht na te gaan, hoe wij aan de huidige werkwoordelijke spelling zijn gekomen en hoe aan de huidige didactiek.

Deel II Research bevat de verwachte doch niettemin teleurstellende resultaten van onze onderzoekingen, waarbij ongeveer 1500 leerlingen van Lagere Scholen en van 1e klassen van Scholen voor V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O. zijn betrokken. Wij hebben in dit deel gestreefd naar een nauwkeurige beschrijving van onze werkwijze, met volledige vermelding van alle gegevens en resultaten, om contrôle-research en contrôle-experiment door anderen mogelijk te maken. Aldus kan worden nagegaan of de door ons gevolgde methode correct is geweest, onze bewijsvoering sluitend en blijvend binnen de begrenzing der gegevens.

In *Deel III Therapie*? zetten we onze theorie uiteen. Het ? wijst op de reserve die wij maken en het nadere bewijs van juistheid dat onze theorie behoeft. Zij is v.n. taaltheoretisch en taaldidactisch gefundeerd, slechts incidenteel in het laatste hoofdstuk ook psychologisch. Afronding van de psychologische motivering is zeker gewenst, ook naar de zijde der individuele resultaten.

Twintig jaar geleden schreef RÉQUILÉ als conclusies van een ‘Etude

expérimentale relative à quelques notions d'orthographe grammaticale', een studie die gedeeltelijk verwant is aan de onze:

'On montre trop de hâte à enseigner les notions que l'on estime indispensables'.

Het kwaad ligt hierin dat 'les programmes ont été conçus au petit bonheur, sans tenir compte de ce que les enfants sont en mesure psychologiquement de comprendre et de s'assimiler avec fruit'[1]. Deze conclusies gelden woordelijk voor ons onderzoek.

Als de onderwijzer de moed heeft te wachten tot het moment waarop het psychisch en dus ook taaldidactisch verantwoord is met het eigenlijke onderwijs in het zuiver schrijven der werkwoordsvormen te beginnen, voor ons in het Ve leerjaar, meer in de tweede helft dan in de eerste, kan men o.i. volstaan met 1 à 1½ uur per week aan dit onderwijs te besteden, en dat uitsluitend in klasse V en VI. Er komt dan zowel in klasse III en IV als in klasse V en VI tijd vrij voor een betere verzorging van het persoonlijke mondeling en schriftelijk taalgebruik dan thans het geval is. In het bevorderen van deze laatste mogelijkheid ligt het laatste doel van dit geschrift.

1) Revue de Pédagogie 1936, numéro 14, p. 14.

Deel I
Historie
De spelling der werkwoordelijke vormen sinds de late middeleeuwen

> ‘Ofschoon noch hij, noch vader N(OORDKERK), noch HOUTTUIN, in staat zijn geweest mij te doen begrijpen wat taalregelen zijn, en ik altoos iemand noodig heb die hen in haar, d in t, t in d of dt veranderd’.
> BETJE WOLFF in een brief aan
> Mr. IZAÄK SWEERS van 9 Juni 1772.

I. Inleiding

In zijn rede over 'Theoretische geschiedenis'[1] heeft ROMEIN de geschiedschrijving onderscheiden in 'theoretische' en 'practische' geschiedschrijving[2] en tussen beide verticale scheidingslijnen en horizontale verbindingslijnen getrokken. Deze constructie zal, naar het ons voorkomt, bij velen die zich met geschiedschrijving bezighouden, de lust wekken tot een nadere plaatsbepaling van het door hen gekozen onderwerp binnen het door ROMEIN ontworpen kader. Taak wordt het onderscheiden van de (meer) 'practische' van de (meer) 'theoretische' momenten.

Op de onvermijdelijke incorporatie van theoretische momenten wijst ook HUIZINGA: De historische beschouwer ziet zich nimmer geplaatst voor het naakte, enkelvoudige feit zonder betrekking tot een wijder algemeenheid. Ook de geringste feitelijkheid heeft voor hem slechts zin, doordat zij zich in zijn geest rangschikt in een geheel van noties, waarmee zij op een of andere wijze correspondeert. Het historische feit is slechts bijzonder, inzoverre het kan worden opgenomen in een algemener voorstelling. OTHMAR SPANN, die indertijd deze zaken helder heeft uiteengezet[3], zegt terecht: "Geschiedenis is zonder theorie niet denkbaar". En daarmee bewijst de geschiedenis slechts opnieuw haar nauwe verwantschap met de denkvormen van het gewone menselijke leven, dat immers evenmin zonder de algemene categorieën, waarin het verstand de verschijnselen opvat, leefbaar zou zijn[4].

ROMEIN definieert de practische geschiedschrijving als geschiedschrijving, 'wier object aan een rechtstreekse successie-in-tijd en een geografisch samenhangende plaats gebonden is'. De definitie van de theoretische geschiedschrijving, voorzover zij direct-historische onderwerpen tot object heeft, wordt uit die der practische historiografie gedeeltelijk door negatief-stelling afgeleid. Zij omvat al die onderwerpen, 'die *niet* aan een rechtstreekse successie-in-tijd en *niet* aan een geo-

1) Handelingen van het Negentiende Nederlandsche Philologencongres, Groningen 1946, blz. 108.
2) Idem blz. 116 sub *d*.
3) OTHMAR SPANN: Ueber die Einheit von Theorie und Geschichte, in: Aus Politik und Geschichte, Gedächtnisschrift G. von Below, 1928, blz. 303. Geciteerd bij HUIZINGA.
4) J. HUIZINGA: De wetenschap der geschiedenis, Haarlem 1937, blz. 62.

grafisch samenhangende plaats gebonden zijn' en - nieuw moment - 'wier eenheid bijgevolg uitsluitend van begripsmatige aard is'. Hij voegt hier ter verduidelijking een verdergaande positieve karakteristiek aan toe: 'De historiologische onderwerpen zijn van processuele of begripsmatige aard, en worden geadstrueerd door *vergelijkingen* van historische verschijnselen en processen in verschillende tijden en op verschillende plaatsen'[1].

Op deze basis wordt een nadere plaatsbepaling van ons onderzoek mogelijk. We hebben gezocht naar de werkwoordelijke systemen en de spelling der afzonderlijke werkwoordelijke vormen, zoals die zich in het 'Nederlands' voordoen tussen de late Middeleeuwen en het heden en naar de didactiek, met behulp waarvan men speciaal de lagereschool-jeugd de morphologie der werkwoordelijke vormen onderwees. Dit onderzoek valt o.i. gedeeltelijk onder de practische geschiedschrijving, gebonden als het is aan een rechtstreekse successie-in-tijd en een geografisch samenhangende plaats. Anderzijds onder theoretische geschiedschrijving: Er is een eenheid van begripsmatige aard en het wordt als onderwerp geadstrueerd door vergelijking van historische verschijnselen en processen, vooral in verschillende plaatsen. Er is zeker de eenheid van tijd en plaats die het onderwerp uit de practische geschiedschrijving kenmerkt, maar evenzeer de eenheid van het onderwerpelijk begrip, die kenmerk is der theoretische geschiedschrijving.

Een tweede kwestie, die om behandeling vraagt, is die der indeling. De eenheid van het onderwerpelijk begrip sluit periodisering niet uit. In de loop der eeuwen doen zich binnen ieder omsloten terrein van historisch onderzoek nieuwe ontwikkelingstendenties voor, resultante veelal van nieuwe cultuurstromingen, van nationale of internationale aard, die een gevestigde historische structuur aantasten, vervormen of

1) t.a.p. blz. 117.
Zie over ROMEIN's rede o.a. KOHNSTAMM: De logische structuur der Geschiedschrijving en haar didactische betekenis. Paed. Studiën 1947, blz. 143: 'Daarmede meen ik nu, zij het langs een geheel andere weg, tot hetzelfde resultaat te zijn gekomen als ROMEIN in zijn boven genoemde rede, nl. tot de noodzakelijkheid van een nieuwe tak van de geschiedenis-als-wetenschap, die zich van de gangbare "practische geschiedschrijving" onderscheidt, doordat ze niet als doelstelling ziet de beschrijving van volstrekt concrete, volkomen hic-et-nunc geïndividualiseerde, absoluut-historische opvolgingen van gebeurtenissen, maar integendeel zich juist ten doel stelt aan historische feiten algemene regels van samenhang te vinden en nauwkeurig omschreven, exact geformuleerde *algemene* begrippen te formuleren'.

oplossen. Er zijn (schijnbaar) geïsoleerde feiten, die deze ontwikkelingstendenties versnellen, vertragen of stoppen. Dit geldt ook voor het - naar betekenis - beperkte terrein waarover ons onderzoek zich uitstrekt. Deze cultuurstromingen, deze (schijnbaar) geïsoleerde feiten vragen om indeling naar aard en tijd. ROMEIN betreurt dat het vraagstuk der periodisering door de historici zelden in eigen problematiek wordt gezien. 'Men doet haar (d.w.z. de periodisering) wel af als een hulpmiddel zonder diepere zin ter ordening van een anders onoverzichtelijke stof. Bestudeert men haar echter - dan blijkt aldra niets zo beslissend voor de historische voorstelling als zij'[1]. Men leest aan de indeling van de stof in de regel zonder veel moeite en met weinig kans op vergissingen de graad van het historisch inzicht af. Ook compositorisch is de periodisering van primair gewicht. En zeer nauwgezette overweging verdient de vraag: Moeten de caesuren op de omslag, dan wel op de hoogtepunten van de te karakteriseren tijdsstukken worden gelegd? Wij kiezen voor het eerste, al geven we toe dat het wezen van een wetenschapsgebied bepaald wordt door zijn kern en niet door zijn omtrek, dat op de hoogtepunten (àls zij aanwezig zijn) de verschillen het pregnantst naar voren komen. Maar anderzijds is geschiedenis voor ons allermeest wetenschap die op evolutie berust. In deze gedachtengang wordt de omslag belangrijk, wellicht belangrijker dan het hoogtepunt, voor ons zeker belangwekkender. Het hoogtepunt is ten slotte niet meer dan consolidatie van voorafgaande werkingen. We hebben meer voorkeur voor de dynamiek der wording dan voor het statische van het zijn dat inhaerent is aan een hoogtepunt.

ROMEIN aanvaardt dus de wenselijkheid en noodzaak van indeling, HUIZINGA eveneens, zij het met reserves. Hij bespreekt het grote schema van indeling, dat ons van Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd doet spreken en sluit zijn beschouwing als volgt af:

'De erkenning van het ontoereikende dier algemene indeling behoeft de historicus niet te beletten, de termen te blijven gebruiken. Hij weet, dat het slechts hulpmiddelen zijn'[2].

Met 'hulpmiddel' - ook ROMEIN gebruikt dit woord zoals we zagen - is iedere indeling en iedere aanduiding van, naamgeving aan de 'gesepareerde' tijdsstukken o.i. juist gekarakteriseerd.

VON MARTIN daarentegen onderwaardeert naar wij menen, de be-

1) t.a.p. blz. 120, sub *c*.
2) HUIZINGA: t.a.p. blz. 74.

tekenis van indeling. In het hoofdstukje Methodologische oriëntatie[1], waarmee hij zijn beschouwingen over de sociologie van de Renaissance opent, maakt hij enkele behartenswaardige opmerkingen voor een ieder, die als historicus tracht de verwikkelingen na te gaan van welke ontwikkelingsgang ook. De historicus, meent hij, is meer geïnteresseerd in het worden dan in het zijn. Het is dus niet toevallig, dat hij zich bij voorkeur bezighoudt met het zoeken naar het 'begin' van een ontwikkeling, dat bij hem de genetische vragen op de voorgrond staan. In beginsel kent hij slechts de lengtedoorsnede, d.w.z. hij denkt en arbeidt volgens de longitudinale methode:

'De "zuivere" historicus, wiens blik als betoverd gehecht is aan de voortdurende processus, is slechts consequent wanneer hij de onderscheiding van tijdvakken eigenlijk niet au sérieux kan nemen, daar er immers in zijn beschouwingswijze geen "caesuren" der geschiedenis zijn, doch daarentegen wel overgangen worden aangetroffen. De benamingen van tijdvakken verschijnen dan als louter nomina, waarmee geen werkelijkheden overeenkomen, op zijn hoogst nuttig om bij gelegenheid rustpunten in te vinden en het nodige overzicht te verkrijgen te midden van het voorbijstromen der oneindige massa's historisch materiaal'[2].

Ongetwijfeld gelden de reserves, die VON MARTIN - èn HUIZINGA - maken voor indeling, ook voor ons. We werken in drie perioden. De eerste vangt aan in de late Middeleeuwen en eindigt in 1584, het jaar waarin de eerste volledige, doelgerichte renaissance-grammatica verscheen[3], H.L. SPIEGHEL's Twe-spraack vande Nederduitsche Letter-

1) A. VON MARTIN: Sociologie van de Renaissance. Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur. (Nederlandse vertaling Amsterdam 1951, blz. 9 e.v.).

2) VON MARTIN: t.a.p. blz. 12.

3) DE VOOYS noemt de Twe-spraack de 'eerste renaissance-spraakkunst' (Geschiedenis van de Nederlandse Taal^5, Antwerpen - Groningen 1952, blz. 74). Een van zijn opstellen heet: De invloed van de renaissance-spraakkunst in de zeventiende eeuw (V(erzamelde) T(aalkundige) O(pstellen) I, blz. 314). KUIPER spreekt van 'de verbreiders der humanistische spraakkunst' (De waardeering van Spieghels Twe-spraack, Amsterdam 1947, blz. 5). Laatstgenoemde aanduiding komt ons juister voor. Vgl. VERBURG: Taal en functionaliteit, Wageningen 1952, Hoofdstuk IVa, IVb, en vooral ook blz. 185/186: '.... de fundamentele en centrale rol der taal is voor de Renaissance-beweging uiteraard geringer'. Als zij, als het Humanisme teruggrijpt op de oude literatuur, is het haar om de pagane inhoud te doen, afziende van de taal-gedaante, waarin deze inhoud is vastgelegd. Zie voorts ook BOT: Humanisme en onderwijs in Nederland, Utrecht 1955.

kunst[1]. De tweede ligt tussen 1584 en 1805/1806. 1805 en 1806 zijn belangrijke jaren geweest in de ontwikkeling van ons schoolwezen. Het Staatsbewind der Bataafsche Republiek droeg aan de Leidse hoogleraar M. SIEGENBEEK op het ontwerpen van de eerste officiële en uniforme spellingregeling, aan de Rotterdamse predikant P. WEILAND het schrijven van de eerste officiële grammatica. Beide kwamen in 1805 gereed. In 1806 verschijnt onze eerste werkelijk grote onderwijswet en in deze wet wordt het vak Nederlandse Taal voor het eerst als gelijkwaardig in de rij van leervakken opgenomen:

> A. *Reglement* voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafsche Republiek.
>
> Art. 1.
>
> *Lagere Scholen* (Art. 1 en 12 der Wet) zijn alle zoodanige, waar, onder welke benaming ook, hetzij die van Scholen, Collegiën, Instituten of dergelijke, de Jeugd van allerlei ouderdom en van beiderlei kunne, hetzij gezamenlijk, hetzij ieder afzonderlijk, in de eerste beginselen van kennis en beschaving, als Lezen, Schrijven, Rekenen en de Nederduitsche Taal, of in derzelver verdere hulpmiddelen, als de Fransche en andere hedendaagsche of ook geleerde Talen, de Aardrijks-, Geschiedkunde en dergelijke, onderwezen, of ook alleenlijk tot hoogere beschaafdheid gevormd wordt.
> Alleen de gewone Latijnsche scholen of zoogenaamde Gymnasiën zijn daarvan uitgezonderd[2].

De publicatie van SIEGENBEEK's spellingregeling en WEILAND's spraakkunst worden, mèt de wettelijke erkenning van de gelijkwaardigheid der Nederduitsche Taal naast Lezen, Schrijven en Rekenen oorzaak van het verschijnen van talrijke lagere-school-grammatica's, die we in

1) CARON spreekt van ‘dit aan H.L. Spiegel toegeschreven werk’. Zie zijn uitgave van: Christiaen van Heule: De Nederduytsche grammatica ofte Spraeckonst, blz. XIV. Groningen 1953.
2) VAN HOORN: De Nederlandsche Schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs 1796-1907, Groningen 1907, blz. 217.
De Schoolwet van 1801 spreekt van ‘Lezen, Schrijven, en de eerste beginselen der Rekenkunde’; het Reglement voor het openbaar Lager Schoolwezen, binnen de Bataafsche Republiek van 1803 van ‘Lezen, Schrijven, Rekenen, en de gronden der Nederduitsche Taal’. VAN HOORN t.a.p. resp. blz. 88 en 161.

de derde periode - kort - zullen behandelen. De derde periode loopt van 1805/1806 tot heden.

Uit deze opzet blijkt allereerst, dat ook wij gezocht hebben naar een zeker 'begin', dat ook bij ons dus de genetische vragen op de voorgrond staan. Wij aanvaarden met VON MARTIN, dat de geschiedenis geen caesuren, doch slechts overgangen kent. Doch wij ontkennen dat de hierboven gegeven onderscheiding van tijdvakken 'eigenlijk' niet au sérieux zou kunnen worden genomen. De jaren 1584 en 1805/1806 zijn zeker geen caesuren in absolute zin, maar zij zijn toch meer dan rustpunten en overzichtsmedia.

In beide gevallen is het overgangskarakter gemakkelijk aan te tonen. Het Middeleeuwse en 16e-eeuwse bezit aan werkwoordelijke vormen kenmerkt zich door een grote gevarieerdheid (zie o.a. blz. 20) en door een grote individuele vrijheid in de aanwending. Er is geen sprake van dat van 1584 af een vaste gebruiksselectie wordt toegepast, met inperking van de individuele gebruiksvrijheid. Hierom al reeds niet, omdat Spieghel het overbodig acht een volledige conjugatie van enig werkwoord op te stellen, omdat deze conjugaties voldoende door de 'Vocabulaars' worden aangegeven. Maar uit LUBACH's proefschrift: 'Over de verbuiging van het werkwoord in het Nederlandsch der 16de eeuw'[1] blijkt afdoende, dat 16e-eeuwse werkwoordelijke vormen ook nog gebruikt worden in de eerste decennia der 17e eeuw, zeker tot 1614/1615. Het door LUBACH geconstateerde gebruik overschrijdt dus aanzienlijk het jaar der door ons aangebrachte scheiding.

Maar ook op principiëler terrein dan dat der verbale morphologie overlappen de eerste en tweede periode elkaar. J.W. MULLER publiceerde in het Tijdschrift voor Nederlandsche Taal- en Letterkunde 1919 een fragment van een 16e-eeuwse Nederlandse spraakkunst, dat als titel voert: 'Voorreden van de noodich ende nutticheit der Nederduytscher Taelkunste'. Dit fragment is geschreven in 1568 en mag, gelijk we in Hs. IV nader zullen aantonen, in velerlei opzicht gelden als een voorloper tot de Twe-spraack, omdat het naar zijn wezen reeds humanistische grammatica is. Wat niet te verwonderen valt, aangezien de auteur naar alle waarschijnlijkheid COORNHERT is, de man die, 16 jaar later, óók de Voorreden tot de Twe-spraack schreef[2].

1) Groningen 1891.
2) Vgl. ook DE VOOYS: Geschiedenis, blz. 74.

Caesuur in absolute zin zijn evenmin de jaren 1805/1806. De wens naar een ‘geregelde spelkunde’ heeft gedurende de gehele tweede helft der achttiende eeuw bij velen geleefd (zie blz. 89-90): de uniforme spellingregeling van 1805 is een overrijpe vrucht. En wat de grammatica betreft: WEILAND moge er met wat naïve trots op wijzen, dat ‘vier onzer beroemdste Hoogleeraren’, nl. M. TIJDEMAN, A. KLUIT, M. SIEGENBEEK, J.H. VAN DER PALM haar met ingenomenheid begroetten en er hun, blijkbaar hoog-gewaardeerde, goedkeuring aan hechtten, DE VOOYS schrijft:

‘De geest van het werk is nog geheel 18e eeuws’ en verder: ‘De taalbeschouwing van SIEGENBEEK en WEILAND, die uitging van de geschreven taal, van “letters”, die ook uitgesproken konden worden, leidde bij velen, vooral onderwijzers en predikanten, tot het wanbegrip dat de boeketaal - in 18e eeuwse stijfheid - de enige “behoorlijke” taal was’[1]. Er is dus een continue nawerking in de 19e eeuw. Van een caesuur is in 1805/1806 zeker geen sprake.

Maar anderzijds: Renaissance en Humanisme hebben in West-Europa de nationale zelfbewustheid gewekt en versterkt. Italië gaat voor in het eren der moedertaal (zie blz. 22 e.v.), Frankrijk, later Nederland, volgen. Ook hier te lande valt een toenemende belangstelling voor en waardering van de moedertaal te constateren, die een eerste voorlopig culminatiepunt vinden in SPIEGHEL's Twe-spraack en COORNHERT's voorrede tot dit werk. Het slot van de Twe-spraack betuigt van de nieuw-ervaren trots: (pag. LXVIII R = Roemer, G = Gideon):

‘R. help, hoe wel behaaght my u verhaal, dus doende zoumen den vremdelinghen eenen zekeren voet konnen gheven om onze taal wel te leren, ende allen schryvers een rechtsnoer om hun na te schicken. G. Int ruygh heb ick u overghehaalt, zó veel my van zulx bewist is, maar achte zó d'een of d'ander gheleerde dit wilde ter hand nemen, ghy zoud haast bemercken dat onze taal in ryckheyd, lieflyckheyt, ghoede schicking ende verstandelyckheit, alle ander talen te bouen ghaat, even als een vet vruchtbaar land dat ongebout vergheten zynde namaals ghehauend (bearbeid, bewerkt) veelvoudighe vruchten gheeft’.

In 1584 krijgt Nederland door de Twe-spraack daadwerkelijk deel aan een internationale cultuurstroming. Nationaal is de Twe-spraack

1) DE VOOYS: Geschiedenis, blz. '156.

zeker van grote betekenis geweest. De uitgave wordt gesteund door het gezag van de Amsterdamse rederijkerskamer 'In liefd bloeyende' en Amsterdam is op weg het economisch en geestelijk middelpunt te worden van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. SPIEGHEL heeft, meent DE VOOYS, 'baanbrekend werk' verricht[1], ook wegens de originele inkleding. Latere grammatici hebben, bij alle critiek, zijn renaissance-opvatting, dat de grammaticus tot taak had, onafhankelijk van het spraakgebruik, aan de opbouw van een 'klassieke' taal te arbeiden, 'algemeen als juist erkend'.

KUIPER plaatst de Twe-spraack in haar 16e-eeuws milieu. Hij vergelijkt haar met ongeveer contemporaine Duitse en Engelse grammatica's. Enige jaren voor zij verscheen, werden in Duitsland drie grammatica's *van* de volkstaal uitgegeven, in het Latijn, dus niet *in* de volkstaal. 'Onze Twe-spraack' maakt door het gebruik van de landstaal tegenover haar Duitse voorgangsters 'een gunstige indruk'. In Engeland verschijnt in 1586 WILLIAM BULLOKAR's: 'Bref Grammar for English', naar het schema van een ook buiten Engeland veel gebruikte Latijnse spraakkunst. Tegenover BULLOKAR toont SPIEGHEL zich niet alleen een onafhankelijker denker, ook een scherper taalobservator. KUIPER schrijft, dat BULLOKAR's conjugatie-systeem 'zeer slaafs' uit zijn Latijns voorbeeld is overgenomen, terwijl SPIEGHEL's indeling op eigen waarneming berust. Het behoeft dus geen betoog dat BULLOKAR een behandeling van de conjugaties geeft, 'welke ver achterstaat bij die van SPIEGHEL'[2].

Bij DE VOOYS en KUIPER blijft de waardering van de Twe-spraack beperkt tot een filologische. TINBERGEN opent ruimere uitzichten. Ook voor hem is de Twe-spraack een exempel van ontwakend nationaliteitsgevoel. SPIEGHEL moge geen letterkundig of taalwetenschappelijk doel hebben gehad, hij moge geen volkomen oorspronkelijk werk hebben geleverd - de Twe-spraack immers wortelt in de grammaticale studiën der Humanisten - er leefde in hem een krachtige begeerte onze taal op te voeren tot een gelijkwaardige aan het Latijn en het Frans. Daarom is zijn arbeid een daad van cultuurhistorische betekenis. Maar TINBERGEN

1) DE VOOYS: t.a.p. blz. 76. Zie ook KUIPER: De waardeering van Spiegels Twe-spraack.
Kuiper plaatst de Twe-spraack in 1583: 'Toen de Twe-spraack in 1583 te Leiden verscheen' enz. (t.a.p. blz. 8).

2) KUIPER, t.a.p. blz. 8 en 12.

treedt buiten het filologisch veld. Hij ziet de Twe-spraack in het kader van de volledige emancipatie, waarnaar de Nederlandse gewesten streefden in het einde van de 16e eeuw, naar de algehele bevrijding van buitenlandse invloeden: politiek-staatkundig van Spanje, economisch van Portugal, religieus van Rome, cultureel van Latijnse, Italiaanse, Franse invloeden, dus contra het vreemd-talige hof, contra een verfranste aristocratie en bureaucratie, contra de verfranste letterkundige taal der rederijkers[1].

Het is op dit complex van gronden dat we in 1584 meer zien dan een rustpunt en een middel tot het verkrijgen van een overzicht. Hetzelfde geldt voor 1805/1806. De wet van 1806 heeft het lager onderwijs meer dan een halve eeuw beheerst, tot 1857. De talrijke grammatica's, die na 1806 zijn verschenen (zie blz. 98 e.v.) hebben de werkwoordelijke paradigmata der 18e eeuw uitgedragen uit de gesloten, exclusieve kringen der ‘schriftgeleerden’ en gemaakt tot ‘cultuur’-bezit van de ganse lagere-school-jeugd. Gelijk past in een tijd, die streeft naar bevordering van het ‘algemeen volksgeluk’, - ‘bepaaldelijk door invloed te oefenen op de opvoeding en het onderwijs’[2]. Ten onrechte zou men de jaren 1805/1806 karakteriseren met ‘rustpunt’; daarvoor zijn ze te zeer geladen met dynamische potenties.

In de lange rij van jaren tussen de late Middeleeuwen en het heden bieden 1584 en 1805/1806 de redelijkste basis voor een indeling. De benamingen der ‘tijdsstukken’ die zij bepalen, zijn voor ons meer dan ‘louter nomina’.

1) TINBERGEN: Twe-spraack vande Nederduitsche Letterkunst. De N(ieuwe) T(aalgids) 8, blz. 113.
2) Art. 1 van de Wet van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, opgericht in 1784.

Eerste periode:

De spelling der werkwoordelijke vormen in de voor-humanistische periode (*tot aan het verschijnen van H.L. Spieghel's Twe-spraack* (*1584*)).

II. De werkwoordelijke spelling bij J. Franck en A.E. Lubach

J. FRANCK constateert[1)], dat de oorspronkelijke vormenrijkdom van het Indogermaanse werkwoord reeds in het oudste Germaans en meer nog in de jongere Germaanse dialecten door samensmelting sterk is ingekrompen. Het Middelnederlands (Mnl) bezit nog slechts de volgende vormen:

1. Eén genus, het activum;
2. twee tempora, een praesens en een praeteritum (of perfectum);
3. in beide tempora twee volle modi, de indicatief en de optatief (of conjunctief); daarnaast als derde een imperatief, uitsluitend beperkt tot het praesens.
4. De tempora in indicatief en optatief hebben twee numeri, enkelvoud en meervoud, ieder met drie personen. De imperatief blijft beperkt tot de 2e persoon enkelvoud en meervoud.

1) J. FRANCK: Mittelniederländische Grammatik^2, Leipzig 1910 HS: Flexionslehre I Konjugation, blz. 111 e.v.
Van aanzienlijk recentere datum dan FRANCK zijn:
Dr. G.S. OVERDIEP: Vormleer van het Middelnederlandsch der XIII eeuw (Antwerpen 1946), uitgegeven door Dr. G.A. VAN ES, en
Dr. A. VAN LOEY: Middelnederlandse spraakkunst, I Vormleer, II Klankleer, Groningen-Antwerpen 1948, 1949.
FRANCK heeft tegenover OVERDIEP het voordeel, dat hij zich baseert op het Middelnederlands der 14e en 15e eeuw en daardoor aansluit aan LUBACH, die zich op het Mnl. der 16e eeuw baseert. FRANCK en LUBACH bieden te zamen het vereiste materiaal voor een situatie-tekening van het werkwoordelijk systeem en de spelling der afzonderlijke werkwoordelijke vormen in de periode, onmiddellijk voorafgaand aan de komst der humanistische grammatica.
VAN LOEY is veel beknopter dan FRANCK; hij heeft ook een ander uitgangspunt. VAN LOEY heeft zich slechts ten doel gesteld 'een spraakkunst te schrijven waarin de voor beginnelingen onmisbare hoofdzaken op de voorgrond staan'. (I. Voorbericht blz. V).

5. Voorts zijn aanwezig drie verbaalnomina: de infinitief van het praesens; een participium praesentis met actieve en een participium praeteriti (of perfecti) met passieve betekenis. Daarnaast bestaan nog genitief en datief van een gerundium, die gewoonlijk worden beschouwd als verbogen vormen naast de infinitief.

De Germaanse verba worden in twee hoofdklassen verdeeld. Het verschil treedt het duidelijkst naar voren in het praeteritum. De eerste hoofdklasse vormt haar praeteritum, in zekere zin, 'aus sich selbst heraus', de tweede behoeft voor haar praeteritum een suffix. Vn. op deze gronden noemde J. GRIMM de eerste de sterke, de laatste de zwakke conjugatie[1)].

Wat ons in verband met ons onderwerp vooral interesseert, zijn de buigingsuitgangen. Het praesens kent in het Mnl. in dit opzicht geen verschil meer tussen sterke en zwakke w.w. Voor beide categorieën geldt, naar FRANCK, het volgende schema:

	Indic.	**Opt.**	**Imp.**	**Inf. Gerund.**		**Partic.**
sing.	1 -e	-e			-en	-endi
	2 -es, -s	-es, -s	-, -e	Gen.	-ens	
	3 -et, -t	-e		Dat.	-ene	
plur.	1 -en	-en				
	2 -et, -t	-et, -t	-et, -t			
	3 -en	-en				

De uitgangen van het sterke praeteritum zijn, zowel in de Ind. als in de Opt.:

Sing.	1 -	Plur.	1 -en	Partic.	-en
	2 -es, -s		2 -et, -t		
	3 -		3 -en		

Het praet. van het zwakke w.w. wordt door aanhechting van de uitgang *de* enz. gevormd van het praes.; het part. praet. eveneens van het

1) JACOB GRIMM: Deutsche Grammatik I^2 Gütersloh 1893, blz. 956: 'Ich strebte nach einem namen der nicht unbehülflich wäre und der sache wenigstens etwas abgewönne. Dass in decl. wie in conj. die starke form die ältere, kräftigere, innere; die schwache die spätere, gehemmtere und mehr äusserliche sey, leuchtet ein'. Elders (blz. 755) noemt hij de sterke praet. 'hauptschönheit unserer sprache'.

praes. door aanhechting van *d* (als slotconsonant uitgesproken *t*), beide met of zonder middenvocaal, *e*[1].

De uitgangen van het zwakke praet. voor Ind. en voor Opt. vallen samen:

Sing.	1 - de	Plur.	1 - den	Partic.	t (d)
	2 - des		2 - det		
	3 - de		3 -den		

De sterke w.w. kennen naast de zes ablautsklassen de groep der reduplicerende verba. De zes ablautsrijen zijn bekend:

I.	î	- ê	- ē	- ē	(biten);	
II.	û	- ô	- ō	- ō	(duken);	
	ie	- ô	- ō	- ō	(bieden);	
III.	e	- a	- O	- o	(helpen),	
	i	- a	- o	- o	(binden);	
IV.	ē	(e, i)	- a	- â	- ō (o)	(nemen);
V.	e	(i)	- a	- â	- e	(eten);
VI.	a	(e)	- oe	- oe	- a(e)	(varen).

De reduplicerende verba kenmerken zich door reduplicatie in de verl. tijd, d.w.z. de aanvangsconsonant van de wortel wordt herhaald met toevoeging van de vocaal ĕ. Zo Got.: haldan - (praet.) haíhald (aí = ĕ) - haíhaldum - haldans. ‘In het Germaans, d.w.z. in het Gothisch, is de reduplicatie vooral bij die sterke w.w. bewaard, welke geen klinkerwijziging hadden om het verschil tussen praesens en praeteritum uit te drukken’[2]. In het Oud-westgermaans is de reduplicatie verdwenen; in het Ndl. zijn de vanouds reduplicerende w.w. die, welke *ie* krijgen in het praet.: vallen, blazen, heten, lopen, roepen, houwen enz. Het enige w.w. dat in het Ndl. zijn reduplicatie heeft behouden, is deed bij doen (vgl. Mnl.: dēde).

In feite is de werkwoordelijke situatie veel gecompliceerder, gelijk uit de aanvullende §§ van FRANCK blijkt. Naast de beide bovengenoemde

1) De syncope der middenvocaal -*e* behandelt FRANCK uitvoerig op blz. 135 en 136.
2) SCHÖNFELD: Historische grammatica van het Nederlands. Zutphen.

hoofdklassen treden kleine groepen op met afwijkende vormen: de praeterito-praesentia: weten, connen, sullen, moghen, moeten en enkele andere; de w.w. gaen, staen; doen; het verbum substantivum sijn, wesen; ten slotte willen. Voorts treden bij vele werkwoorden naast de regelmatige vormen nevenvormen op. Een standaardtaal, die het gebruik richtte en waarnaar men zich in het gebruik richten kon, ontbrak vooralsnog. Eerst tegen het einde der 16e eeuw wordt de behoefte aan vaste richtlijnen gevoeld. 'Wanneer de Staten van Holland in 1594 MARNIX als Bijbelvertaler aanstellen, dan verzoekt men hem dat hij int oversetten soude willen gebruycken d'algemeinste, claerste ende suyverste tale'[1].

Aan FRANCK konden we ontlenen het werkwoordelijk systeem zoals de late M.E. dat kenden, in zijn hoofdlijnen. LUBACH demonstreert voor de 16e eeuw vooral hetgeen we hierboven opmerkten: Bij vele w.w. treden naast de regelmatige vormen nevenvormen op door het ontbreken van een standaardtaal.

In zijn proefschrift dat we in de Inleiding reeds noemden: 'Over de verbuiging van het werkwoord in het Nederlandsch der 16de eeuw', geeft hij 'een uiteenzetting van den stand der conjugatie in 't algemeen, van den stand, zooals die door middel van het onderzoek eener *chronologisch* doorloopende reeks van niet al te weinig omvangrijke en uit verschillende streken van het Nederlandsche taalgebied herkomstige bronnen is op te maken'[2]. Het oudste door hem geraadpleegde werk dateert van 1508: 'Dit is den duytschen Souter'; het jongste van 1614-1615: 'Pegasides Pleyn', van JEHAN BAPTISSTA HOUWAERT. Wat LUBACH tracht te geven is een inventarisatie van de tussen 1508 en 1615 gebruikte werkwoordsvormen. Deze inventaris is naar morphologische criteria geanalyseerd. 'De niet nader toegelichte of verantwoorde "bronnenlijst" toont een grote verscheidenheid. Er zijn geschriften, als de bijbelvertalingen, den "duytschen Souter" (1508), die nog Middeleeuws van taal zijn; er is typische rederijkersliteratuur, uit Zuid- en Noordnederland, die niet vergelijkbaar is met het renaissance-proza van COORNHERT of SPIEGHEL. De Antwerpse taal van ANNA BIJNS en de

1) DE VOOYS: Geschiedenis blz. 61.
2) t.a.p. Inleiding blz. 2.

Amsterdamse van ROEMER VISSCHER staan te ver van elkaar'[1].

Een nadere differentiatie naar stijlsoort, tijd en locale herkomst zou zeker uit filologische overwegingen wenselijk zijn geweest, maar is voor ons doel niet direct noodzakelijk. Het gaat ons uitsluitend om de morphologische verschijnselen.

Het kan niet onze taak zijn de werkwoordelijke verhoudingen in de 13e, 14e en 15e eeuw zoals die bij FRANCK gevonden worden[2], te vergelijken met die in de 16e eeuw, zoals we die bij LUBACH vinden. Het werkwoordelijk systeem is in zijn hoofdopbouw: genus, tempora, modi, numeri, verbaalnomina, indeling in twee hoofdklassen, personale suffixen ongewijzigd gebleven.

LUBACH baseert zijn indeling eveneens op de onderscheiding in sterke en zwakke werkwoorden. Hij geeft eerst de hoofdvormen van de sterke conjugatie, daarna de hoofdvormen van de zwakke conjugatie, vervolgens de suffixen der sterke en der zwakke conjugatie, ten slotte de verba met verschoven praeteritum, het verbum willen, de verba doen, gaen en staen, het verbum sijn.

De hoofdvormen van de sterke conjugatie vinden we terug in de ablautende werkwoorden (vgl. blz. 14):

§ 1.	Klasse I:	gripe	-	greep	-	grepen	-	gegrepen.
		snide	-	sneet	-	sneden	-	gesneden.
§ 6.	Klasse II:	drupe	-	droop	-	dropen	-	gedropen.
		biede	-	boot	-	boden	-	geboden.
§ 11.	Klasse III:	helpe	-	halp	-	holpen	-	geholpen.
		binde	-	bant	-	bonden	-	gebonden.

1) DE VOOYS: Geschiedenis blz. 81.
Zie ook DE VOOYS' artikel: Zestiende-eeuwse grammatica (De Nieuwe Taalgids 1, blz. 134), waarin hij drie proefschriften uit de Groninger school van VAN HELTEN bespreekt, w.o. dat van LUBACH. Terecht wijst hij er op, dat de grondslag principieel verkeerd is. Zij nemen als uitgangspunt, wat eerst resultaat van het onderzoek had kunnen zijn. Zij menen - ten onrechte - dat er in de 16e eeuw in zoverre taaleenheid bestond, dat *de* grammatica van *het* 16e-eeuwse Nederlands geschreven kon worden.

2) FRANCK heeft ook in de tweede druk van zijn werk 'der Hauptnachdruck auf die Sprache der sorgfältigeren Schriftsteller des 13. und 14. Jhs gelegt', al heeft hij meer dan in de eerste druk 'die daneben hergehenden Sprachformen sowie die des späteren 14. und 15. Jhs etwas mehr berücksichtigt'. (Vorwort S. 1.)

§ 22.	Klasse IV:	hele	-	hal	-	halen	-	geholen.
		spreke	-	sprak	-	spraken	-	gesproken.
§ 27.	Klasse V:	geve	-	gaf	-	gaven	-	gegeven.
§ 33.	Klasse VI:	vare	-	voer	-	voeren	-	gevaren.

Tot de reduplicerende werkwoorden behoren vn. de oorspronkelijk sterke werkwoorden, die we reeds bij FRANCK ontmoetten: vallen, blasen, heeten (LUBACH spelt met -ee), loopen (-oo), roepen, houwen enz.

Bij de hoofdvormen van de zwakke conjugatie wijst LUBACH op enkele verschijnselen in de opbouw van het praet. en het partic. perf., die ook voor de latere vormgeving van belang zijn. Het v.t. suffix *ede* en het participiale suffix *et* worden meer en meer historische curiositeit. De verhouding, die in het Mnl. te constateren viel tussen het gebruik van *ede* enz. en *de* in het praet., *et* en *t* in het partic. perf. vindt men in de taal der 16e eeuw niet meer terug. '*Over 't algemeen* is hier de stand der vormen deze: de gesyncopeerde zijn verreweg de regel, die met -*e*- tamelijk zeldzame uitzonderingen', al toont de ene auteur zich met betrekking tot de laatste wat meer behoudend dan de andere. 'Van een volstrekt regelmatig afnemen van -*ede, -et* naar gelang de bronnen van jongeren datum zijn, kan hier intusschen geen sprake wezen'[1].

Een bepaalde categorie maakt echter een uitzondering, nl. de verba met een *t* of *d* als slotletter van de stam, het meest echter bij die met een *t*. Hier vinden we praeterita met een dubbel suffix:

settede - wachtede - plantede;
brandede - behoedede.

Dienovereenkomstig vinden we bij de participia:

gesettet - gewachtet - geplantet;
geantwoordet - gearbeidet.

Een enkele maal vindt men dit dubbele suffix bij andere w.w., vermoedelijk als analogievormingen:

gebruiktede - ontwaectede[2].

In het derde hoofdstuk behandelt LUBACH naast de vormen van infinitief en participia vooral de personale suffixen in praes. en praet.

1) blz. 33.
2) blz. 34 en blz. 35.

De infinitief, voorafgegaan door *te*, komt voor met en zonder het suffix *e*. In verband met de ontwikkeling van de apocope der nasaal in de uitgang *en* ontmoeten we nu en dan infinitieven als bidde, gebruycke e.d.[1].

De meeste aandacht vragen de vormen van de 2e pers. sing. en plur. in praes. en praet., indicatief en conjunctief[2]. Men kan het volgende overzicht van de enkelvoudsvormen samenstellen:

a. es (du sittes - beproefdestu);
b. met syncope van de *e* ook *s* (du hebs, du hads, hieldstu);
c. est (du gevest - du straffedest);
d. st (du neemst - du sloegst);
e. este (du vergeldeste - du ontfingeste);
f. ste (du coemste - du beslootste).

In sommige gevallen ondergaat de 2e pers. sing. de invloed van de 2e pers. plur. We krijgen dan vormen als: du berisp*t*, du bloey*t*.

Verbindingen als neemdi, naemdi komen voor naast neemt of nemet gi, naemt of namet gi.

In de laatst geciteerde vormen vinden we de *t* en *et* van de 2e pers. pl. praes. en praet. van de besproken paradigmata terug:

gi neemt, gi nemet; gi naemt, gi namet[3].

Veel treft men de uitgang *t, et* niet aan, doordat het pronomen dikwijls enclitisch verbonden is met het verbum, achter welke combinatie ‘pleonastisch’ zoals LUBACH het uitdrukt, gi wordt gevoegd: hebdi gi, geloofdi gi[4]; of bij verzwakking van de *i* tot *e*: vermoede gi, doode gi enz.[5].

Toch treft men aan: wildet gij, gheloefdet gij[6].

Voorts vindt men de imperatieven: spreckt, breckt, steckt, nem(p)t[7].

In de imp. is evenals in de andere finale wijzen, de vorm van de 2e pers. enk. reeds grotendeels vervangen door die van het mv.[8].

Merkwaardig is, dat in de 2e pers. van het zwakke praet. soms de uitgang *den* gevonden wordt: gij leerden, predicten, oordeelden enz.[9].

1) blz. 48.
2) blz. 38 e.v.
3) blz. 42.
4) idem.
5) blz. 43.
6) idem Opm. 1.
7) blz. 41.
8) blz. 47.
9) blz. 46.

De 1e en 3e pers. enk. vertonen tal van onregelmatigheden. Zo vinden we het praet. van sterke w.w. dikwijls versterkt met *e*:

ic / hi } snede – vlode – werde – stonde [1].

[1]

Zelfs vertoont de 3e pers. praet. zich, zowel bij sterke als bij zwakke w.w., met *t*:

hi bleeft, hielpt; hi hoordet, achtet, bedectet[2].

De *i* van de 2e pers. plur. is hier, naar LUBACH meent, in de 3e pers. sing. doorgedrongen en wel onder invloed van de gelijkheid der buigingsuitgangen voor de 2e pers. plur. en de 3e pers. sing. der zwakke conjunctief:

gij leefde, hij leefde. Vandaar: gi bleeft - hi bleeft enz.

De 1e pers. sing. praet. van zwakke w.w. vertoont soms, de 3e pers. zeer dikwijls de uitgang *den*: ic volchden - hi hoorden[3].

Het part. praet. van sterke w.w. eindigt, zoals uit het paradigma op blz. 13 en uit de ablautsrijen op blz. 16, 17 blijkt, zowel in het Mnl. als in het Nederlands der 16e eeuw, op *en*. Het part. praet. van zwakke w.w. op *t*:

kemmen - gekemt[4]; naast leggen (legen) - geleget en geleyt; naast seggen (segen) geseget en geseyt enz. Voorts natuurlijk in participia als gesettet, gewachtet, gerichtet, geplantet, gehatet, gerustet enz.[5].

De participia bleven, comen, leden, vonden, worden en bracht (brocht) missen nog veelal het praefix *ge*.

Hoe weinig de 16e-eeuwse auteur flectie-vóórschriften kende, blijkt uit § 79, waarin LUBACH een aantal gevallen van apocope, assimilatie of syncope van de slotconsonanten van verbaalvormen heeft verzameld.

Apocope in praes. vormen: hij ken, hij heef, hij zegh, hij mediteer.

Idem in praet. vormen: hij brach.

Assimilatie in praes. vormen: hij makes, heves, vindes; gij geloves, hebbes enz., voor hij maket es enz.

Idem in een praet. vorm als hij brachse voor hij bracht se.

Syncope ten slotte in: behoefmen voor behoeft men enz.

De slot -n van mv. vormen vervalt dikwijls: wij hadde, wij worde,

1) blz. 44.
2) idem 44, 45.
3) blz. 45.
4) blz. 29.
5) blz. 34.

bidde wij, hebbe wi, kome wi; sij (3e pers. mv.) drijve, bekende, hoorde enz.

Nog enkele voorbeelden van vormen-profusie:

Het sterke intransitieve bernen (uit brinnan-klasse III) is met het zwakke transitieve bernen (uit brennen) geheel samengesmolten. De sterke vormen komen in verhouding weinig voor; de zwakke vormen zijn gebruikelijker[1].

We vinden: Drie infinitieven: bernen, berren, barnen.

Naast deze infinitieven de praeterita: bernde, berrende, barnde. brande.

En de part. praet.: gebernt, geberrent, gebarnt, gebrant.

Naast de wortelvocaal *ă* (1e en 3e pers. praet. ind. sing.) in bant (binden), vant (vinden), want (winden) de wortelvocaal *ŏ*: bont, vont, wont, en bij worden zelfs: wart - wort - wert.

Beginnen kent eveneens een overdadige hoeveelheid vormen: naast de regelmatige vormen van het praet.: began, (begon), begonnen:

begonde en begonden; begonst(e) en begonsten; begost(e) en begosten.

Even overdadig zijn in klasse V de vormen van treden. Regelmatig is: treden - trat - traden - getreden.

Maar naast de inf. treden komen voor de infinitieven terden en torden met de praet. tart en tert en de part. praet. geterden en getorden. Daarnaast: torde, torden; terde, terden; teerde, teerden; tarde.

FRANCK en LUBACH schetsen samen de werkwoordelijke situatie, zoals die zich aan het eind der M.E. en in de 16e eeuw aan ons voordoet. Van een bewuste gebruiksselectie, rustend op grammaticale codificatie, is geen sprake. Eer zou men kunnen spreken van vorm-anarchie, kenmerk van een periode, waarin het morphologische ‘particulier initiatief’ in ongebonden vrijheid zijn weg kiest. ‘In Nederland ontbrak vastheid en bestendigheid’[2]. Nieuwe vormen komen op, oude handhaven zich, soms moeilijk, of sterven weg na soms langdurige doodsstrijd. Een spel van vrije krachten, met alle bekoring en gevaren.

Tegen dit tekort aan voorschrift en reglementering zullen de humanistische grammatici zich verzetten, gevoed door hun eerbied voor de

1) FRANCK t.a.p. blz. 144.
2) KUIPER t.a.p. blz. 20.

streng-gebonden vormleer van het klassieke Latijn[1]. Renaissance en Humanisme, doordrenkt van een rationalistische mentaliteit[2], kenmerken zich - VON MARTIN wijst hier herhaaldelijk op - door zin voor regelmaat, voor orde, voor efficiëncy. 'Ordening volgens plan is de eis van de dag'[3].

Alle levensgebieden worden onderworpen 'aan een bewuste regeling naar rationele gezichtspunten'[4]. Voor de burgerlijke ondernemer, die rationeel werkt, voor wie ijver, energie, discipline alles is, wordt de orde 'een menselijk artefact'[5]. En op grond van VON MARTIN's onderzoek geldt dit ook voor de intellectueel.

Deze rationalistische, door de drang naar efficiëncy geleide, op overzichtelijkheid gerichte mentaliteit vinden we, naar Nederlandse verhoudingen verzacht, in onze gewesten terug. Is het toeval dat SPIEGHEL, onze eerste humanistische grammaticus, tevens koopman was? De Nederlandse Humanisten accepteren de grammaticale ongebondenheid en de vorm-vrijheid van M.E. en 16e eeuw niet. De drang naar ordening zit ook hen in het bloed[6]. Hun voorbeeld wordt, als in Italië, het klassieke Latijn. De resultaten van hun arbeid beschouwen we in de volgende hoofdstukken.

1) SCHULTE NORDHOLT: Het beeld der Renaissance. Amsterdam 1948, blz. 249: 'Zo wordt, anâchronistisch en pedant, het klassieke Latijn in ere hersteld en de Oudheid noodlottig geïsoleerd'.
2) Zie o.a. VON MARTIN t.a.p. o.a. blz. 31, 36, 42, 45, 53 t/m 55. Op deze laatste pagina spreekt VON MARTIN zelfs van de '*heiligverklaring van de ratio*'.
SCHULTE NORDHOLT waardeert VON MARTIN's werk zeer; zijn lof is hooggestemd: 'Er is nooit een werk over de Renaissance geschreven, dat strenger en logischer doordacht was', blz. 229.
Over de rationalistische mentaliteit van Renaissance en Humanisme zegt hij: 'De burgerij roept de geest op om haar te dienen, eerst het rekenend intellect, dat haar plannen voor de toekomst rationeel doordenkt, dan de welsprekende Humanist en de op de Oudheid geïnspireerde kunstenaar die, met een beroep op het verleden, haar positie legitimeren en haar leven de glans ener eigen cultuur schenken' (blz. 240).
En op blz. 242: 'Een van de gelukkigste vondsten van VON MARTIN's sociologisch onderzoek --- is de ontdekking van de overeenstemming tussen de mentaliteit van de koopman en die van de intellectueel'.
3) VON MARTIN, t.a.p. blz. 38.
4) Idem, blz. 31.
5) Idem, blz. 27.
6) Maar een gerationaliseerde taal hebben zij niet bepaald geschapen.

Tweede periode:

De spelling der werkwoordelijke vormen in de humanistische grammatica's (*van 1584 tot aan Siegenbeek-Weiland* (*1804/1805*) *en de totstandkoming der L.O.Wet-1806*).

III. De opkomst van de nationale taal

§ 1. In Italië

De 16e eeuw brengt, internationaal, op het gebied van de moedertaalbeschouwing de grote omwenteling. De kracht die deze ommekeer bewerkt, is het Humanisme[1].

Men ziet het (hier: Italiaanse) Humanisme te beperkt, als men het uitsluitend beschouwt als kentering der cultuur. Voor de cultuur kenterde, hebben er wijzigingen in het maatschappelijk bestel plaats gevonden, die de kentering mogelijk maakten en inluidden. Deze maatschappelijke transformatie beschouwt VON MARTIN in zijn eerste hoofdstuk: De nieuwe dynamiek (t.a.p. blz. 23).

Hij schetst daarin de veranderingen in de maatschappelijke structuur, het nieuwe type van de individualistische ondernemer, de nieuwe denkwijze, het ontstaan van het profane wetenschappelijke specialisme, de nieuwe beweging in de kunst en de functie van eruditie en algemene ontwikkeling. Er is - het feit doet zich in de historie der mensheid vaker voor - een opkomende klasse, die in haar strijd voor emancipatie een ideologie behoeft, die tot geestelijke basis van haar maatschappelijk streven wordt. De opkomende bourgeoisie van het dertiende en veertiende-eeuwse Italië vond geen bevrediging meer in de Scholastiek,

1) Op blz. 67 van zijn reeds eerder geciteerd werk: 'De wetenschap der geschiedenis' wijst HUIZINGA op 'enige gevaren, die de gezonde historische kennisvorming in de weg staan'. Een er van is 'inflatie der termen'. HUIZINGA demonstreert dit 'gevaar' aan het begrip Renaissance. Het laat zich evenzeer demonstreren aan het begrip Humanisme. Vgl. KOHNSTAMM t.a.p. Paed. St. 1947, blz. 154/155, en vooral P.A. VERBURG: Taal en Functionaliteit blz. 101. VERBURG ziet het Humanisme als een beweging, die inmiddels reeds een tweemalige wederkeer heeft beleefd. Wij gebruiken het woord hier in zijn oorspronkelijke betekenis en doelen uitsluitend op het Humanisme der 15e en 16e eeuw, op het Humanisme dus dat VERBURG het 'Eerste Humanisme' noemt.

zeker niet in de contemporaine Scholastiek, die, zegt VON MARTIN, nog slechts een caricatuur was van wat de Scholastiek in haar grote tijd was geweest. Voor haar maatschappelijke aanspraken zocht zij een nieuwe geestelijke basis. Zij wees alle privileges en voorrechten af, die berustten op geboorterechten en standspretenties. Zij achtte haar aanspraken zedelijk gerechtvaardigd op grond van de persoonlijke virtus: zij wist in zich - en in de besten harer individuele leden - de krachten en de bekwaamheden aanwezig, die tot vervulling harer maatschappelijke strevingen zouden leiden. In haar leefde een begeren naar algemeen mènselijke waarheden, naar een zuivere mènselijke kennis. In de Oudheid ziet zij haar maatschappelijke en geestelijke aspiraties vervuld: 'De Oudheid, tot nieuwe autoriteit verheven, leverde hand- en spandiensten bij het terzijde stellen van een innerlijk reeds lang afgestorven spiritualiteit'. - 'De autoriteit van de Oudheid gaf de nieuwe burgerlijke lekencultuur in haar vrijheidsstrijd de nodige ruggesteun, verleende aan haar idealen de wijding der ouderdom en sanctionneerde en legitimeerde daarmee haar streven'[1].

Gericht op de eigenlijke Humanistische taalproblematiek zijn o.a. BARTH, WILLMANN en vooral VERBURG. BARTH en WILLMANN zijn aan VON MARTIN verwant, meer dan VERBURG. Het sociologische moment beschouwen zij beiden als integrerend deel hunner resp. historisch-paedagogische en vormingstheoretische beschouwingen, zoals uit de titels hunner werken blijkt. Was die Humanisten Neues brachten, war - nach ihrer eigenen Benennung - 'Poesie und Beredsamkeit' (poesis et eloquentia), wie auch Virgil und Cicero Petrarcas erste Liebe waren. Die Humanisten selbst hieszen in ihren eigenen und in anderer Munde 'Dichter und Redner' (poeta et orator)[2].

1) t.a.p. blz. 52. In beperkter mate vinden we dit streven onder soortgelijke sociaal-culturele verhoudingen in de 16e eeuw in onze streken terug. Voor mannen als SPIEGHEL, COORNHERT, ROEMER VISSCHER, VAN HOUT stonden kunst en wetenschap niet buiten de kringen van kooplieden en andere 'gewone' mensen. De Twe-spraack richt zich tot de burger-cultuurdrager. Zie Dr. W.Gs. HELLINGA: De opbouw van de algemeen beschaafde uitspraak van het Nederlands. Amsterdam 1938, blz. 194.

2) P. BARTH: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung[5-6], Leipzig 1925, blz. 258. Vgl. ook FR. PAULSEN: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885, blz. 29 en 31. PETRARCA, die voor PAULSEN 'das Prototyp der humanistischen Bildung' is, antwoordt op de vraag: Was ist denn des Strebens eines Mannes würdig?.... 'die Weisheit und die Tugend und dazu als drittes die Beredsamkeit, durch welche die Weisheit sich darstellt und zur Tugend führt'. En: 'Eine leidenschaftliche Freude an der epideiktischen Rede wurde damals in der Gesellschaft allgemein'.

Hun liefde voor de dichtkunst en de welsprekendheid van het oude Rome heeft het vormingsideaal der Humanisten bepaald. Kern van dit vormingsideaal werd de welsprekendheid. Er is voor deze welsprekendheid een welhaast afgodische verering. Het 'kunnen spreken' wordt sluit- en toetssteen aller vorming. Er is een gepassioneerde concentratie op de taalkunst, die veler krachten absorbeert. 'Wohl zu keiner Zeit ist die Bildung so von dem Zauber der Sprache gefangen genommen und in gleichem Grade auf sprachliche Produktion zugespitzt worden, auch bei den Römern selbst nicht..... Es ist, als ob damals ein langer schlummernder Sinn für die edelsten aller Kunststoffe, das geistigste aller Werkzeuge wieder erwacht wäre'[1].

De 'doorbraak van de Nieuwe Tijd' blijft sinds het verschijnen van BURCKHARDT's 'Die Kultur der Renaissance' (1860) de geesten bezighouden. VERBURG begeeft zich dieper in de problematiek van de Humanistische taalcultuur dan BURCKHARDT en WILLMANN; zijn onderwerp dwingt hem daar toe. Toch niet dieper dan nodig is om te zien 'of, en zo ja, hoe bij de omslag naar de Nieuwe Tijd een taalopvatting zich baanbreekt, die een besef van de eigenwezenlijke functionaliteit der taal inhoudt, die vrij vàn, of, althans in de zelfstandigheid van haar zin, náást het denken staat. Want de verhouding, die vooral in het geding komt, is die tussen taal en denken'[2]. En voor hij de kernfiguren in

1) O. WILLMANN: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig 1909, blz. 200.
J.H.M. TESSER S.J. geeft in zijn: *Petrus Canisius* als humanistisch geleerde (Amsterdam 1932), enkele pakkende voorbeelden van de waardering die men de welsprekende redenaar schonk. IGNATIUS VAN LOYOLA oordeelt aldus over *Canisius*' oratorische begaafdheid: 'Magister *Petrus Canisius*, hoewel hij de cursus der artes heeft gehoord en een weinig scholastieke theologie, is (toch) meer bedreven in de exegese, welke hij met veel talent te Keulen heeft onderwezen en munt uit door zijn vlot en sierlijk Latijn' (blz. 115). Op 11 April 1548 houdt CANISIUS in de Sint-Nicolaaskerk te Messina voor een imponerend gehoor, de onderkoning, notabelen, geleerden 'en wie maar een plaats konden machtig worden' 'een welverzorgde rede over Eloquentia en Rhetorica'. 'Opvallend is het,' schrijft TESSER verder, 'dat de daags te voren nog zo zieke PALMIUS, een man geboren voor de welsprekendheid, met zijn slotrede zulk een succes oogstte, dat een bejaarde, ernstige Spaanse jurist luide uitriep: Zalig de schoot, die u gedragen heeft.' (blz. 118).
2) VERBURG, t.a.p. blz. 100.

deze omslag nader beschouwt en waardeert, karakteriseert hij de situatie in een formulering die parallel loopt aan die van WILLMANN: 'Want het teken bij uitstek van Romein zijn, van antieke eruditie, humaniteit, van harmonieuze gevormdheid van gemoed en gedachte, is de *oratio*. De ratio wordt in de oratio geïntegreerd, de geest bezit in woordbeheersing en welsprekendheid zijn waardigste faculteit en functie'[1].

Het is goed dat VERBURG Humanisme en Renaissance scherp uiteenhoudt. Terecht meent hij dat ze, hoewel ze in bepaalde figuren verenigd zijn aan te treffen, zeker niet te vereenzelvigen zijn. In de Renaissance ziet hij van meet af aan een wereld- en levensbeschouwing. Hij acht haar 'diep-religieus en anti-christelijk'. Over haar 'religiositeit' zowel als over haar 'anti-christelijke gezindheid' kan verschil van mening bestaan. Zijn karakteristiek van de 'drie Humanismen' zal eerder aanvaard worden; zij hebben gemeen, 'dat ze aan een idealiserende visie op de Oudheid, c.q. een periode der Oudheid, een paedagogische roeping, een verfijnd eruditieve missie ontlenen voor de mensheid van eigen tijd'[2]. Dit paedagogisch ideaal eist wijsgerige concepties; het (eerste) Humanisme levert ze. Maar deze wijsgerige concepties vormen slechts een der kernen; meer en meer ontwikkelt het zich in de richting der filologie. Zo komt het Humanisme voor ons te staan als een wijsgerig-filologische beweging.

Het enthousiasme der Humanisten gold niet het laat-Middeleeuwse Latijn met zijn, naar humanistisch oordeel, ontsierende deformaties. Het was de Humanisten een gruwel dat de werken der Klassieken werden vergeten voor allerlei Middeleeuwse geschriften, geschreven in een 'barbaars' Latijn. Het oude Trivium (grammatica, dialectica, rhetorica) wordt teruggevonden, maar krijgt een nieuwe inhoud[3].

1) VERBURG, t.a.p. blz. 102-103. Elders spreekt VERBURG van 'Het cultuur-dominaat der taal' (IX).
2) VERBURG, t.a.p. blz. 101.
3) Een milder oordeel over het M.E.-Latijn vindt men bij VERBURG, t.a.p blz. 107-108; bij HAMMERICH: Humanisme en Taalkunde (Scripta Academica Groningana, Aula-voordrachten no. 2, 1952, blz. 14-15; bij POST: Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen, Utrecht 1954, blz. 144 en 145; bij KUIPER, t.a.p. blz. 16. KUIPER zegt dat in de appreciatie van het Latijn van M.E. en Renaissance in de loop der 19e en 20e eeuw veel is veranderd. Hij wijst, in navolging van THUROT, op de bruikbaarheid van het M.E. en de moeilijkheid van het humanistische Latijn, '*welke moeilijkheid mede tot de opkomst van de volkstalen zou hebben geleid*'. (cursivering van ons). Bovenal bij MOHRMANN: Het Middeleeuws Latijn als substraat van Westeuropese cultuur, Utrecht 1956. Prof. MOHRMANN zegt in haar rede: 'Zo heeft het middeleeuws Latijn zich vele eeuwen lang weten te handhaven; van de schoolse onbeholpenheid van de Carolingische renaissance heeft het zich weten op te werken tot de levensechte vrijheid en veelvormigheid van de twaalfde eeuw. Van een bloedarme traditietaal, berustend op een wankele cultuurbasis, is het geworden tot een beweeglijk idioom, dat in poëzie en proza van een bewonderenswaardige levenskracht blijk gaf. De taal is gegroeid met de cultuur, met de geestesontwikkeling van hen, die haar bezigden' (blz. 10).

'Die Grammatik bezieht sich nicht mehr auf das kirchliche und scholastische, sondern auf das klassische Latein und auf das Griechische'[1]. Maar van dit klassieke Latijn maakt het Humanisme, in zijn onmiskenbaar formalisme, 'een onveranderlijke grootheid, aan welker regels niet te tornen viel'[2].

KUIPER's door ons gecursiveerde opmerking (zie noot) toont reeds aan dat men zich de verhouding klassiek Latijn-nationale taal niet zonder een, misschien slechts eenzijdige, beïnvloeding kan denken. Voor een bastaard-Latijn als het laat-Middeleeuwse waren, vooral in de Romaanse taalgebieden, grote gebruiksmogelijkheden aanwezig. Het was niet slechts boekentaal, maar tot op zekere hoogte ook een gesproken taal, aangezien de wat gevorderde leerlingen onder elkaar Latijn moesten spreken, een methode die zeker haar nuttig effect had, omdat daardoor het internationaal geestelijk verkeer niet weinig bevorderd werd[3]. Maar de Humanisten vonnisten het als barbaars. Voor de bevrediging der culturele behoeften van de opkomende bourgeoisie bleven twee mogelijkheden over: draagster van de 'nieuwe burgerlijke lekencultuur' zou of het humanistische Latijn, of de nationale taal zijn.

Het is ondenkbaar dat een omhoogstrevende burgerij haar begeerte naar beschaving buiten de moedertaal om duurzaam zou kunnen bevredigen. Ieder cultureel exclusivisme verzwakt, naarmate grotere groepen deel krijgen aan de cultuur. Als de maatschappelijke leiding uit handen der geestelijkheid overgaat in die der grote bourgeoisie, boet tegelijk de godsdienst als geestelijke macht in. 'Op dezelfde wijze', betoogt VON MARTIN, 'begonnen de nationale talen steeds meer de

1) P. BARTH, t.a.p. blz. 289.
2) VAN HAMEL: Geschiedenis der taalwetenschap. Den Haag 1945, blz. 32.
3) 'Nederlands spreken' was op de Latijnse scholen verboden. Als 'gewone schooldelicten' vermeldt POST de les niet kennen, wegblijven, te laat komen, de orde verstoren en verder vooral 'nederlands spreken' (t.a.p. blz. 125).

plaats in te nemen van de Middeleeuwse eenheidstaal, het Latijn, de taal der geestelijkheid[1]. Ideële èn economische motieven drijven hiertoe. De ontwikkelingsaequivalentie met de Oudheid - en meer dan aequivalentie - die de burgerij nastreeft, bereikt zij in en door middel van haar eigen taal.

Het sterk gestegen zelfbewustzijn der burgerij werkt hiertoe mede. Renaissance en Humanisme worden mede gekenmerkt door een krachtige opleving van het nationale gevoel. Dit facet vindt men bij vele schrijvers aangegeven. Met de Oudheid treedt men, in het bijzonder op het gebied van kunst en literatuur, bewust in concurrentie[2]. Men hoopt haar bij voortschrijdende studie te kunnen inhalen en voorbijstreven. Er is een voortdurend rivaliseren met wat tot dusverre als het hoogste heeft gegolden. "De humanistische mythe van de wedergeboorte der klassieke Oudheid had, als de wensdroom van een vernieuwde nationale cultuur, een onmiddellijke, vitaal en positief creativerende uitwerking"[3]. ROMEIN is plastischer. Uit het streven naar - eerst - aequivalentie en daarna zo mogelijk superioriteit "sprak het zelfgevoel en de daadkracht van de machtige burgerij in de Italiaanse stadstaten, Florence voorop, die zich rekte als een jonge reus bij het ontwaken"[4].

Een duidelijke concretisering vindt dit oplevend nationale gevoel en dit sterk gestegen burgerlijk zelfbewustzijn in een figuur als MACHIAVELLI (1469-1527), de vertegenwoordiger van een nieuwe gedachte, die van de nationale staat. Hij ziet in de *principe nuovo* het beginpunt van een nieuwe integratie van zijn verscheurde vaderland, van een regeneratie van zijn decadente volk. Hij gelooft in de sluimerende krachten van dit volk met hetzelfde vurige patriotisme, waarvan PETRARCA getuigde toen hij de woorden neerschreef, waarmee MACHIAVELLI zijn PRINCIPE laat eindigen: "I'antico valore negl' italica cuor non è ancor morto", "de oude dapperheid is in de Italiaanse harten nog niet gestorven"[5].

De nationale wedergeboorte stimuleert het gebruik van de nationale taal; de groeiende cultuurbehoeften vinden bevrediging via de eigen

1) VON MARTIN, t.a.p. blz. 41.
2) Idem, blz. 54.
3) Idem, t.a.p. blz. 54/55.
4) ROMEIN: Carillon der Tijden. Amsterdam 1953. Gedachten over de vooruitgang, blz. 13.
5) ROELS: De anthropologische grondslag van de staatsleer bij *Machiavelli* en *Rousseau* 1954, blz. 68-69. Vgl. ook SCHULTE NORDHOLT, t.a.p. blz. 27-28. SCHULTE NORDHOLT wijst op BURDACH, die als kern der Renaissance zag een 'eigenaardige vermenging van religieuze en nationale wedergeboorte-idealen'.

taal als onvervangbaar medium. Er is een voorspel: DANTE, PETRARCA, BOCCACCIO spelen het. BURCKHARDT meent dat er gestreefd wordt naar een "Idealsprache" op de grondslag van het Toscaanse dialect. Het is het dialect waarin DANTE schreef. "Seine Schrift" "Von der italienischen Sprache" (De vulgari eloquentia) ist nicht nur für die Sprache selber wichtig, sondern auch das erste räsonierende Werk über eine moderne Sprache überhaupt'[1]. Het hoort thuis in de geschiedenis der taalwetenschap, waar het, naar BURCKHARDT's oordeel, steeds een voorname plaats zal blijven innemen. PETRARCA giet de taal als typischmenselijke energeia nieuw leven is. Zijn kijk op het rhetorische moment der taal betekent een grondige vernieuwing, vergeleken met de tropen en figurentraditie der Middeleeuwen[2]. Zijn sonnetten dicht hij in de volkstaal. BOCCACCIO schrijft in de volkstaal. PETRARCA en BOCCACCIO, geen van beiden, in tegenstelling tot DANTE, taaltheoretici, geven Italië de nalatenschap van een nieuwe literaire geest, die de taal als oorspronkelijke kracht van het mensenhart heeft ontdekt[3].

Ook buiten het eigenlijke gebied der literatuur breekt de volkstaal door. LEONARD BRUNI, kanselier van Florence, schrijft de levensgeschiedenissen van DANTE en PETRARCA 'in het volgare'. Anderhalve eeuw nadat DANTE 'De vulgari eloquentia' heeft geschreven - BURCKHARDT plaatst het tussen 1305 en 1309 - treden in het Quattrocento de eerste humanistische paedagogen naar voren, die aan de moedertaal en haar betekenis voor het onderwijs aandacht schenken. Het zijn FRANCESCO PATRIZI (1412/13-1492/94), MATTEO PALMIERI (1406-1475) en LEONE BATTISTA ALBERTI (1404/07-1472), de laatste de grootste[4]. PATRIZI schreef zelf in het Latijn, maar achtte studie van de moedertaal noodzakelijk als eerste grondslag voor het onderwijs. PALMIERI dankt zijn roem aan zijn werken 'in volgari' geschreven en hij is, als PATRIZI, van oordeel, dat het jonge kind zijn eerste onderricht dient te krijgen in de moedertaal. ALBERTI, voor GEERTS 'de verpersoonlijking van het humanistisch ideaal', is de grondlegger van het Italiaanse didactische

1) BURCKHARDT: Die Kultur der Renaissance in Italien[13], Stuttgart 1922, blz. 278-279.
2) VERBURG, t.a.p. blz. 103.
3) Idem, t.a.p. blz. 104. HUIZINGA noemt DANTE en PETRARCA 'scheppers ener litteraire volkstaal' (De Gids 1921, blz. 362).
4) GEERTS: De humanistische paedagogiek in Italië, Leuvense Universitaire Uitgaven 1953, blz. 65, 67, 70 e.v., 76.

proza, die met opzet zowel in zijn moedertaal als in het Latijn schreef. Hij heeft begrip voor de invloed van het milieu op de opvoedeling, ook met betrekking tot de taalcultuur. Onverzorgd taalgebruik bij ouderen leidt licht tot slordig en onnauwkeurig taalgebruik bij het kind, een schadelijke hebbelijkheid, waarvan het zich later niet dan met moeite zal kunnen bevrijden. Nawerking van QUINTILIANUS, meent GEERTS terecht, is hier onmiskenbaar. Het is deze ALBERTI die zegt, dat het verlies der moedertaal het ernstigste is wat een volk kan overkomen[1].

§ 2. In de Nederlanden

In de vroege M.E. was het nog niet mogelijk verband te leggen tussen school en taal, voor de late M.E. is deze mogelijkheid wel aanwezig. POST heeft in een uitermate sterk gedocumenteerd werk[2] - hij raadpleegde rijks-, provinciale en gemeentelijke archieven, Katholieke en Protestantse kerkelijke archieven, de vele tijdschriften waarin de bijdragen en mededelingen van onze provinciale historische genootschappen zijn verwerkt, verslagen van kerkvisitatiën, oud-vaderlandse rechtsbronnen, volksalmanakken, registers en rekeningen, de (weinige) geschiedenissen van individuele scholen die wij bezitten - POST heeft aangetoond, dat vóór de Reformatie in elke parochie van enige betekenis een school is geweest. In hoofdstuk III behandelt hij verschillende schooltypen. Hij bespreekt de lage school of schrijfschool, de grote school, de handelsschool. In hoofdstuk IV keren beide eerstgenoemde onder andere namen terug: POST spreekt dan van onder- en bovenschool. De lage school of schrijfschool, de onderschool, had in het geestelijk leven van zijn tijd slechts een beperkte functie: de toenaam ‘schrijfschool’ wijst hier al op. Zij was de school voor lezen en schrijven en speciaal bestemd voor leerlingen jonger dan 8 of 9 jaar.

Behalve lezen en schrijven trof men, blijkens het door POST ingestelde onderzoek naar de leerprogramma's, variërend enkele andere vakken aan: rekenen (cijferen), ‘spelden’ als onderdeel van het Nederlands afzonderlijk aangeduid, ook wel de allereerste beginselen van het Latijn. Het ‘geloeff’ wordt herhaaldelijk als onderdeel van het leerplan genoemd. Als leerboekjes voor het godsdienstonderwijs dienden waarschijnlijk de

1) ELZINGA: De wegen der historie, Wassenaar 1945, blz. 98.
2) POST: Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen. Utrecht 1954. We citeerden het reeds eerder.

zgn. ABC-boeken, zoals er een gedrukt werd te Deventer in 1578. Het bevat het alfabet, het Onze Vader, het morgengebed, gebed bij de noentijd, gebed voor elk uur en het avondgebed, benevens enige regels van wellevendheid.

POST vermeldt naast de hierboven omschreven lage school nog enkele speciale typen: vrouwenscholen en Zondagsscholen. In de steden, meer dan op het platteland, werden veel kleine schrijfscholen door vrouwen opgericht en geleid. Wij zouden thans spreken van kleuterscholen. Er waren kinderen op van 5 of 6, soms van 7 jaar, maar zij leerden er lezen en schrijven en soms wat rekenen. Men zou geneigd zijn deze laat-M.E. kleine schrijfscholen, voor wat de meer schools-intellectuele vorming aangaat, als prototype te beschouwen van de kleuterschool der naaste toekomst, die immers het eerste leerjaar der lagere school zal annexeren en tot welker leerprogramma daardoor noodzakelijk ook het lezen, schrijven ‘en soms wat rekenen’ zal gaan behoren.

De Zondagsscholen hadden in zekere zin tot taak, sociaal onrecht te herstellen. Niet kunnen lezen en schrijven werd klaarblijkelijk toen reeds door wereldlijke en geestelijke overheden en ook door de analfabeten zelf beschouwd als een maatschappelijke achterstand en gevoeld als een hinderlijk inconveniënt. Vandaar dat b.v. in Gouda, Leeuwarden, Delft, Den Haag maatregelen werden getroffen om aan ‘arme dochterkens’, aan ‘dienstbooden’, d.i. aan allen die door hun door-de-weekse-arbeid niet naar school konden komen, waaronder dus ook arme ambachtsjongens vielen, de gelegenheid te bieden, op Zondag, soms ook op de heilige dagen, te leren lezen en schrijven. Dit onderwijs was gratis, d.w.z. het werd bekostigd door de H. Geest-meester.

De grote verdienste van POST's scherpzinnige speurdersarbeid ligt hierin, dat hij, o.i. onweerlegbaar, heeft aangetoond dat er vóór de Reformatie, dus in de 15e en het begin der 16e eeuw, sprake is geweest van een elementaire volksontwikkeling, elementair naar de omvang dier ontwikkeling zelve, bescheiden wellicht naar de deelhebbenden, kwantitatief bezien. Maar stellig hebben in de 15e en 16e eeuw meer mensen kunnen lezen en schrijven dan algemeen is aangenomen en het contact met geschreven en gedrukt Nederlands moet dus omvangrijker zijn geweest dan wij hebben vermoed.

Maar behalve dit rechtstreeks gewild contact is er ook een indirect contact geweest.

De ‘hogere’ middeleeuwse school was bovenal een inrichting om *1*. Latijn te leren en om *2*. en passant wat regels van de logica op te doen. Daarbij kwam de muziek, hoofdzakelijk bedoeld om de kerkelijke plechtigheden met zang te kunnen opluisteren. Andere vakken worden nergens vermeld. Aan het Latijn werden zovele uren besteed, dat het bijna het enige vak was. Het leermiddelenapparaat beantwoordde echter niet aan de behoeften. ‘Het werd onderwezen met onpractische en zeer moeilijk te gebruiken hulpmiddelen, spraakkunsten en woordenboeken, en waarschijnlijk te weinig klassieke voorbeelden ter lezing om de taalopvatting te verbeteren en de taal zelf te zuiveren’[1]. Het is dus volkomen begrijpelijk, zoals ook herhaaldelijk is geschied, dat men de moedertaal ging gebruiken als hulp bij de vertaling. Een duidelijk voorbeeld geeft het in 1485 verschenen Exercitium puerorum. DE VOOYS vermeldt daarnaast o.a. een Latijns schoolboek met Vlaamse voorbeelden, omstreeks 1483 te Leuven gedrukt. Het bevatte de Regels der spraakkunst van Nicolaus Perotti[2].

KOOIMAN, in zijn uitgave van de Twe-spraack[3], acht een overgangswerk als het Exercitium een bespreking overwaard. Aan het werkwoord alleen besteedt hij een 20-tal pagina's van zijn inleiding. Hij neemt een groot aantal Latijnse paradigmata en zinsconstructies over met het Nederlandse aequivalent, zowel uit indicatief, imperatief als optatief. De Nederlandse vertalingen doen vaak onbeholpen en gewrongen aan; de landstaal is nog duidelijk ondergeschikt. Maar belangrijk blijft dat zij haar plaats gevonden heeft naast het Latijn en dat het Latijn, zal het begrepen worden, de hulp van de landstaal behoeft. De landstaal zal zich niet meer laten verdringen.

We geven enkele voorbeelden:

Ind. pr.:		**Ind. pret. imp.:**	
Ego voco	ic roepe	Ego vocabam	ic riepe
tu vocas	du roepes		du riepst
ille vocat	di roept	enz.	di riep
nos vocamus	wi roepen		wi riepen
vos vocatis	ghi roepet		ghi riepet
illi vocant	dy roepen		di riepen

1) POST, t.a.p. blz. 151.
2) DE VOOYS: Geschiedenis enz., blz. 56.
3) Groningen 1913

Ind. pret. perf. en pret. plusquamperf.:		
Ego vocaui	ic hebbe (hadde)	gheroepen
Ego vocaueram	du hebbes (haddes)	gheroepen
	di heeft (dy hadde)	gheroepen
	wi hebben (hadden)	gheroepen
	ghi hebbet (haddet)	gheroepen
	di hebben (hadden)	gheroepen

Ind. futuro:		
Ego vocabo	ic sal	roepen
	du sals	roepen
enz.	dy sal	roepen
	wi sullen	roepen
	ghi sullet	roepen
	di sullen	roepen

De Middeleeuwse spellingonvastheid die we constateerden in Hs. II, vinden we zelfs in deze grammatica terug. Op blz. 42 en 43 geeft KOOIMAN de vormen van luyden. We nemen enkele over:

In indicativo:

men luyt die clocke

men luyde die clocke

men heeft gheluyt die cloc

men hadde geluyt die cloc

men sal luyden die clocke

En in een vertaling uit de optatief vinden we:

> och en men die cloc had geluyd.

Voor het part. praet. vinden we in deze grammatica drie spellingen: gheluyt, geluyt, geluyd. Wel een overtuigend bewijs dat het Nederlands in deze Latijnse grammatica slechts de rol der dienstbaarheid vervulde. Hierop wijst ook het wisselend gebruik van ‘clocke’ en ‘cloc’. Hulpmiddel tot beter verstaan van het Latijn; meer was de landstaal in 1485 klaarblijkelijk niet.

Maar dan toch een gewild hulpmiddel. De eerste druk van 1485, bij GERARD LEEU te Antwerpen, werd in korte tijd door talrijke andere gevolgd.

Speciale vermelding verdienen in dit verband de dialogenverzamelingen der Humanisten, die BOT uitvoerig bespreekt en waaraan we een enkel voorbeeld ontlenen, omdat het wel typerend kan zijn voor de spelling der werkwoordelijke vormen in deze literatuur.

BOT ziet in deze colloquia een product van Nederlandse vindingrijkheid: 'De eer hier wezenlijk baanbrekend werk verricht te hebben komt een Nederlander toe'[1]. Kort na 1500 laat HERMAN TORRENTINUS, rector te Zwolle, een boekje verschijnen (Collocutiones duorum puerorum de rebus puerilibus ad invicem loquentium), dat naast het Latijn de 'Nederlandse' vertaling geeft. We nemen BOT's voorbeeld over:

Syriscus:	Unde venis, Petrelle?	Peterken, wan comstu?
Petrellus:	E templo, Syrice.	Uut die kerke.
S.:	Quid illic fecisti?	Wat hebstu daer ghedaen?
P.:	Turtinem circumegi.	Ich hab den bat (= tol) ghedreven.
S.:	Hoc facere in templo minime decet.	Dat en beteemt niet dat ment in die kerke doe.
P.:	Id ipsum nunc vapulando didici.	Dat heb ic nu oeck mit slaghe gheleert.
S.:	Quo pacto?	Hoe ginc dat toe?
P.:	Nam alter ex aedituis me ludentem offendit et apprehensum ita pugnis pulsavit, ut vix ingredi queam.	Die een van den kercmesters vant my spelen ende heeft my so myt vusten geslaghen, dat ic nauwe ghaen en kan.
S.:	Id mihi memorari quam monstrari malim.	Dat hoor ic liever seggen, dan ict my lat wysen.

Er zijn drie werkwoordelijke vormen, die voor ons verder betoog van betekenis zijn: *beteemt, gheleert, vant*, een praes., een part. praet. en een praet. Ze zijn alle drie, wat de slotconsonant betreft, geschreven naar de uitspraak en de conclusie ligt voor de hand, - we komen in Hs. X: Samenvatting hierop terug - dat zonder SPIEGHEL's onzalige vinding en introductie van de gelijkvormigheidsregel de uitspraak automa-

1) BOT: Humanisme en onderwijs in Nederland, Utrecht 1955, blz. 126.

tisch aanvaard zou zijn als dè basis voor de spelling der werkwoordelijke vormen.

De naast-elkaar-plaatsing van Latijnse tekst en 'Nederlandse' vertaling wordt in de 15e en 16e eeuw klaarblijkelijk van ganser harte geaccepteerd als een waardevolle aanvulling van het didactisch materiaal.

Zijn oordeel over het *Exercitium puerorum* vat KOOIMAN als volgt samen:

'Het geheel kenschetst den stand der taalstudie aan het eind van de 15e eeuw. Het besluit als het ware de periode van de alleenheerschappij van het Latijn en houdt beloften in voor den aanbrekenden nieuweren tijd. Het stelt de toenemende waardeering van de volkstaal in het licht en is een aanwijzing van wat noodwendig zal moeten volgen bij steeds grooter wordende belangstelling in de moedertaal; het bestudeeren ervan om haar zelfs wil, en dat zal het ontstaan van grammatica's over de landstaal in de landstaal mogelijk maken.

Om dezen weg af te leggen, was nog een eeuw noodig'[1].

De opbloei van de belangstelling voor de moedertaal gaat vooraf aan de opbloei van het moedertaalonderwijs. De school volgt nu eenmaal meer het maatschappelijk bewegen dan dat zij het leidt[2]. Eerst als de wens de moedertaal in aanzien omhoog te stoten tot een algemeen cultureel verlangen wordt, zal het moedertaalonderwijs de invloed van deze stimulerende impuls ondergaan.

De zestiende eeuw brengt, internationaal, deze opleving. De 'artes' verheugen zich in deze eeuw in een hoge mate van populariteit, wat blijkt uit de veelvuldige pogingen om ze, in de landstaal overgebracht, voor een ruimer publiek toegankelijk te maken. Dit streven laat zich in Engeland, Frankrijk, Duitsland, ook in Nederland gelden[3]. Bekend is SPIEGHEL's aansporing in de Twe-spraack:

1) KOOIMAN, t.a.p. blz. 52.
2) P. BARTH, t.a.p. blz. 6/7 noemt onderwijs en opvoeding, 'eine Funktion der Gesellschaft - wie die physische Fortpflanzung eine Funktion des physischen Organismus'.
3) KUIPER: Orbis Artium en Renaissance I, Harderwijk 1941, blz. 25-29.
P. BARTH (t.a.p. blz. 422) schrijft in het Hs.: Die Theorie der naturgemäszen Pädagogik: Zunächst muszte es der Natur und der Vernunft gemäsz erscheinen, dasz das Organ des Unterrichts das von der Natur gegebene sei, nämlich die *Muttersprache*; dasz diese demnach, soweit als es nötig ist, zuerst gelehrt werde, dasz an ihr die grammatischen Begriffe erklärt werden und der erste Sachunterricht in ihr geschehe. Diesen Sinn hat RATKES Forderung: 'Alles zuerst in der Muttersprach!'

'.... merckt óóck hoe de Fransoyzen naast korte jaren hun spraack opgheprónckt hebben zó datse nu van elck hóógh gheacht word.... Ja de Enghelse die tóch een schuimtaal hebben beghinnen cierlyck ende rypelyck die op te proncken: wij Duitschen blyven alleen after'.

Van volledige achterstand kan niet gesproken worden. Voor 1584 is het proces reeds ingezet: men denke aan de vele 'grammatica's', die voor de Twe-spraack zijn verschenen. De opleving wordt ook hier te lande algemeen; men kan haar constateren in vele sectoren van het culturele leven.

Tot degenen die haar dragen behoren, in de literatuur, onze eerste Renaissancisten: JAN VAN DER NOOT, CAREL VAN MANDER, JAN VAN HOUT. Naast hen staan de Humanisten: ERASMUS, dan COORNHERT en SPIEGHEL, MARNIX VAN SINT-ALDEGONDE en naast dezen de predikers van het nieuwe geloof, weer MARNIX en met hem JOHANNES UTENHOVE. Onder de beoefenaars der meer technische wetenschappen zijn het SIMON STEVIN, PHILIP VAN LANSBERGHE, DODONAEUS, CAROLUS BATEN[1].

Meer dan de literatoren en natuurlijk ook meer dan de technici hebben zich de eigenlijke Humanisten met de problemen van plaats, systematiek, morphologie der moedertaal beziggehouden. Reeds onze Latijnschrijvende humanisten, van AGRICOLA af, betoonden zorg voor de moedertaal, 'voor een deel wel op te vatten als overgehevelde zorg voor het Latijn'[2]. De parallel met de Italiaanse humanistische paedagogen uit het Quattrocento, met PATRIZI, PALMIERI, ALBERTI is frappant. Maar ook blijkt dat de volkstaal in onze 'Latijnschrijvende humanisten' nog niet leefde als zelfstandig bezit, ook voor hen is zij, als in het *Exercitium puerorum*, dienstbaar. Anderzijds komt zij, symbiotisch, met het Latijn omhoog.

ERASMUS, hoe cosmopolitisch van geest hij ook was, staat de belangen der nationale talen voor. Hierop wees KOOIMAN reeds in 1922. In zijn artikel: Erasmus en de volkstaal[3], behandelt hij drie vragen: Hoe stond ERASMUS tegenover zijn moedertaal? Hoe stond hij tegenover andere volkstalen? Wanneer gaf het z.i. pas de volkstaal te gebruiken?

1) Zie DE VOOYS, t.a.p. blz. 66 e.v.
2) KUIPER, De waardeering van de Twe-spraack blz. 21/22.
3) De Nieuwe Taalgids 16, blz. 161.

Uit het feit dat deze vragen gesteld kunnen worden, blijkt reeds, dat er bij hem van indifferentie geen sprake was, uit de derde vraag zijn positieve instelling ook t.a.v. het Nederlands. De eerste vraag beantwoordt KOOIMAN met een bekende aanhaling uit ERASMUS' Pronunciatio: 'Het is een schande, dat iemand niet op de hoogte is van zijn moedertaal'. Voor de volkstalen heeft hij veel lof. KOOIMAN beroept zich hier op een Aantekening van HUIZINGA in De Gids van 1921 (IV blz. 362) bij een artikel dat HUIZINGA even te voren in dit tijdschrift publiceerde (Welke voorstelling heeft ERASMUS van DANTE gehad? III, blz. 464). HUIZINGA vertaalt uit ERASMUS' Ecclesiastes een passage waarin deze opsomt aan welke vereisten de aanstaande prediker moet voldoen, om zich tot zijn ambt te bekwamen: Zijn eerste taak zal zijn, te verkeren met lieden, die zuiver en beschaafd spreken; de naaste, om predikers te horen, die door bevalligheid van taal uitmunten. De derde, om de boeken te lezen van hen, die door welsprekendheid in de volkstaal hebben uitgemunt. Gelijk bij de Italianen DANTE en PETRARCA worden geroemd. Er is ook geen taal zo barbaars, of zij heeft haar eigenaardige keurigheid en vermogen van uitdrukking, indien zij behoorlijk gekuist wordt. Zij die Italiaans, Frans en Spaans kennen verzekeren steeds, dat aan deze talen, hoe bedorven ook, een gratie eigen is, welke het Latijn niet bereikt. Hetzelfde beweert men van het Engels, ofschoon dat uit velerlei elementen is samengeflanst en van het Duits. En in al die talen zijn er schrijvers geweest, die door hunne werken een niet alledaagse lof van welsprekendheid hebben verdiend[1]. En op de derde

1) KOOIMAN, t.a.p. blz. 165. Intussen mag niet verzwegen worden dat HUIZINGA in zijn Aantekening (blz. 363) spreekt over 'ERASMUS, zeer platonische, waardering der volkstaal in het algemeen'.
Instructief ten deze is een studie van RACHEL GIESE: *Erasmus*' Knowledge and Estimate of the Vernacular Languages, The Romanic Review 1937, p. 3. We beperken ons tot wat zij zegt over zijn verhouding tot het Nederlands. Zij geeft tal van kleine bewijzen (p. 4-6), waaruit blijkt, dat hij met het Nederlands - min of meer - vertrouwd was. Min of meer. Verder durven we niet te gaan. GIESE gebruikt zelf het woord 'conversant' voor zijn beheersing van het Nederlands: 'If it is assumed that *Erasmus* remained conversant throughout his life with his native Dutch, it is not easy to believe that he found German, even High German, altogether incomprehensible' (p. 8). De positieve bewijzen die zij geeft zijn o.i. niet sterk genoeg, om 'conversant' te vertalen met vertrouwd, gemeenzaam, zonder betekenisreductie. In de ontwikkeling der nationale talen was hij stellig geïnteresseerd, o.i. vooral uit utiliteitsoverwegingen, en daarbij gedreven door motieven van religieuze aard. GIESE citeert b.v. dezelfde passage die HUIZINGA vertaalt uit de Ecclesiastes, die van wat zij noemt: '*Erasmus*' ideal preacher' (p. 16).
Aan het slot weifelt de schrijfster en retireert zij enigszins: 'Whatever interpretation may be placed upon such fragmentary evidence, it should clear *Erasmus* from the charge, which he thought so invidious, of being a stranger to his native tongue' (p. 18). Met 'min of meer vertrouwd' doen wij Erasmus, geloven we, ten volle recht.

vraag, wanneer naar ERASMUS' oordeel het pas gaf de volkstaal te gebruiken, antwoordt KOOIMAN met een nieuw citaat: "Voor het volk, dus bij predikaties gebruike men de volkstaal, zoveel mogelijk gekuist. De volkstaal moet niet tot mondeling gebruik beperkt blijven; de christelijke gemeente heeft recht op de Schrift en die moet door vertaling in de volkstalen voor allen toegankelijk gemaakt worden"[1].

Over COORNHERT en SPIEGHEL spraken we reeds. Het laatste citaat voert ons naar de predikers van het nieuwe geloof. Sterker dan bij ERASMUS leven zorg en liefde voor de volkstaal bij de verbreiders der Hervorming. Religieuze motieven vormen de drijfkracht. Het Protestantisme mòet de nationale taal wel als voertaal voor zijn verkondiging aanwenden om de brede massa van het volk te bereiken en van de nieuw-gevonden geloofswaarheden te doordringen. Men denke in dit verband aan de Bijbelvertalingen en Psalmberijmingen. De Hervorming, zegt KUIPER, bracht of versterkte het besef, dat ook het taalgebruik tot het gebied van 's mensen verantwoordelijkheid behoort, en bij sommigen ook, dat deswege de grammatische beoefening van de eigen taal plicht is.

JOHANNES UTENHOVE wijkt vaak af van het eigen dialect, om een algemeen Nederlands te scheppen dat in alle gewesten, ook in de verstrooide gemeenten, te gebruiken is.

MARNIX stelt in zijn *Ratio Instituendae Iuventutis* de ontwikkeling van de moedertaal in het centrum van het taalkundig onderwijs. In de voorrede van zijn Psalmberijming verdedigt hij de volkstaal voor kerkelijk gebruik, en volgt hierin ERASMUS. Hij beroept zich op het veertiende hoofdstuk van de eerste brief van PAULUS aan de Corinthiërs[2], waarin de Apostel naar MARNIX' interpretatie, 'opentlick ende duydelick verbiet dat in Godes Gemeynte ende in de Christelicke ver-

1) KOOIMAN, t.a.p. blz. 166.
2) 1 Corinthiers 14, Nieuwe Vertaling blz. 283: Tongen en profetieën.

samelinghe gantschelick geene spraecke en sal gebruyckt worden anders dan die van den gemeenen man verstaen can worden'[1].

De categorie der vakgeleerden stimuleert het meer technisch taalgebruik.

SIMON STEVIN schrijft zijn werken op het gebied van wiskunde, natuurkunde, vestingbouw, politiek in het Nederlands. Hij acht zijn moedertaal bij uitstek geschikt zowel voor de man van wetenschap als voor de prediker van het geloof. PHILIP VAN LANSBERGHE schreef in het Nederlands over de astronomie van COPERNICUS; DODONAEUS over plantkunde (1554); CAROLUS BATEN durfde in zijn Medicynboek (1589) en zijn Handboek der Chirurgie (1590) voor medische werken weer de eigen taal gebruiken; THIELMAN SUSATO pleit in de voorrede van zijn Ierste musyckboexken (1551) voor het Nederlandse lied, omdat 'onze Nederlandsche moedertale' toch niet achterstaat bij het Latijn, Frans of Italiaans[2].

De beloften voor de nieuwere tijd, die KOOIMAN speurde in het gebruik van Nederlandse teksten in het Exercitium puerorum (1485), gaan in vervulling. Het Nederlands is bezig zich op te werken tot een volwaardige taal. De (schriftelijke) gebruikscapaciteiten groeien. Aan de (schriftelijke) aanwendingsmogelijkheden op het gebied van kunst, wetenschap, techniek en zaken des geloofs valt niet meer te twijfelen. En daarnaast begint een algemene spreektaal te ontstaan. Een algemeen beschaafde spreektaal is rond 1600 in wording. 'Het onderwijs, dat gebruik maakte van de leermiddelen in de algemene schrijftaal, begon een algemene spreektaal in te voeren, men kan wel zeggen: te maken, *naast* de beschaafde locale spreektalen. Uit de pogingen van DE HEUITER, SPIEGEL en anderen, blijkt immers, dat die eenheidstaal als *ideaal* voor vele cultuurdragers bestond en vermoedelijk reeds als meer of minder *gerealiseerd ideaal*; en waarschijnlijk werd het wordend Algemeen Nederduits ook als *vooral beschaafd* beschouwd'[3]. Men streeft hier te lande dus evenzeer naar de opbouw van een nieuwe 'Idealsprache' als dat - eerder - in Italië het geval was (zie blz. 28).

Het moment dat deze taal zal worden bestudeerd om haar zelfs wil,

1) Geciteerd bij KUIPER, t.a.p. blz. 23.
2) DE VOOYS, t.a.p. blz. 66 e.v.
3) HELLINGA: De opbouw van de algemeen beschaafde uitspraak van het Nederlands. Amsterdam 1938, blz. 354.

en dat de resultaten van dit onderzoek naar haar eigenschappen zullen worden neergelegd in eigen grammatica's, in de eigen taal geschreven, is gekomen. De eeuw die KOOIMAN nodig oordeelde voor dit ontwikkelingsproces, is voorbij. Op vier detailgebieden richt zich in de komende jaren de aandacht: men zoekt vaste normen voor de spelling, men bestudeert de woordenschat, men stelt vaste regelen op voor de grammatica, men streeft naar taalzuiverheid. Voor ons doel is het derde punt, in combinatie met het eerste, het belangrijkste.

In de volgende Hs. zullen we de spelling der werkwoordelijke vormen nagaan, zoals zij voorkomt bij enkele der belangrijkste grammatici der 16e, 17e en 18e eeuw. Onze keuze viel op:

H.L. SPIEGHEL: Twe-spraack van de Nederduitsche Letterkunst, Leyden 1584, welke keuze in het voorafgaande gedeelte reeds haar verklaring vond. Uitgave KOOIMAN.
CHRISTIAEN VAN HEULE: De Nederduytsche Grammatica ofte Spraeckonst, Leyden 1625.
CHRISTIAEN VAN HEULE: De Nederduytsche Spraec-konst ofte Taelbeschrijvinghe (De tweede Druc verbetert), Leyden 1633, in 1953 uitgegeven als Nr I. Deel 1 en Deel 2 van Trivium, Oude Nederlandse Geschriften op het gebied van de Grammatica, de Dialectica en de Rhetorica, door Dr. W.J.H. CARON en daardoor gemakkelijk toegankelijk.
A. MOONEN: Nederduitsche Spraekkunst, Amsterdam 1706, een grammatica, die zich, naar DE VOOYS, 'voor lange tijd onbetwist gezag verwierf' (V.T.O. I, blz. 361/362).
LAMBERT TEN KATE: Aenleiding tot de Kennisse van het verhevene deel der Nederduitsche Sprake I, II, Amsterdam 1723, het belangrijkste en meest oorspronkelijke werk, dat in de periode 1584-1806 over taalkunde verscheen.
A. KLUIT: *a*. Vertoog over de spelling der Nederduitsche taal (1763) en: *b*. Vertoog over de tegenwoordige spelling der Nederduitsche taal (1777). Het tweede vertoog sluit een tweehonderdjarig tijdperk van strijd en onzekerheid af.

Behalve deze werken onderzochten we twee grammatica's geschreven door twee bekende, laat-18e-eeuwse 'kostschoolhouders', t.w.:

KORNELIS VAN DER PALM, Fransch en Duitsch kostschoolhouder te Rotterdam: Nederduitsche Spraekkunst voor de Jeugdt I, Rotterdam 1769, en:
ERNST ZEYDELAAR, Fransche Kostschoolhouder der Stad Thiel: Néderduitsche Spraakkonst ten dienste der Néderlandsche Taalbeminnaars, Utrecht 1781.
Het werk van VAN DER PALM demonstreert wat men in het derde kwart der 18e eeuw, als onderwijskundige mogelijkheid zag; het werk van ZEYDELAAR is de laatste der grote grammatica's die verscheen voor de stabiliserings- en unificatiepogingen der Bataafse Republiek. Tot hun peil reiken de meesten der 19e eeuwse lagere-school-grammatica-schrijvers bij lange na niet.
TEN KATE en KLUIT, VAN DER PALM en ZEYDELAAR verschaffen ons gegevens betreffende de spelling der werkwoordsvormen in het Nederlands der 18e eeuw, aan het eind dus der 2e periode. Het is gewenst ter afronding van het via deze taalgeleerden en schoolmeesters verkregen overzicht, na te gaan hoe enkelen onzer meest gerenommeerde prozaïsten de verbale spelling hebben gehanteerd.
Hiervoor kwamen in aanmerking JUSTUS VAN EFFEN, BETJE WOLFF en AAGTJE DEKEN. Van: JUSTUS VAN EFFEN onderzochten we de Vertogen no 19 en 20 (De Hollandsche Spectator, 24 en 31 December 1731), de bekende vertogen waarin hij het studentenleven van zijn tijd beschrijft[1)]; van
BETJE WOLFF en AAGTJE DEKEN enkele brieven[2)]; van BETJE WOLFF voorts: De menuet en de domineespruik, een verhaal in berijmd proza van 1772[3)].

Het totale overzicht maakt een vergelijking mogelijk met de situatie op het einde der eerste periode zoals LUBACH die beschreef. De volkomen chaos zal een getemperde chaos blijken te zijn.

1) De Hollandsche Spectator, Amsterdam z.j., bij HERMANUS UYTWERF.
ZUYDAM aanvaardt in zijn proefschrift: *Justus van Effen*. Een bijdrage tot de kennis van zijn karakter en zijn denkbeelden, Gouda 1922, aanhangsel: Het Auteurschap der Vertogen *Van Effen* als de auteur van de Vertogen 1-30, met een enkele uitzondering, de brief van *Thomas Diafoirus* in Vertoog 23.
2) Brieven van *Betje Wolff* en *Aagtje Deken*, uitg. DYSERINCK, 's-Gravenhage 1904.
3) Naar de uitgave van MINDERAA, Amsterdam - Antwerpen 1954.

De werkwoordelijke spelling in:

IV H.L. Spieghel: *Twe-spraack vande Nederduitsche Letterkunst* (*1584*)

In Hs. I (blz. 8) wezen we reeds op het spraakkunstfragment van 1568, dat beschouwd kan worden als een praeludium tot onze humanistische grammatica's. Het is ‘de eerste loffelijke poging’ tot beschrijving van de toenmalige ‘Nederlandse’ taal. Het is zeker product van de nieuwe tijd: er is waardering zowel voor de kunst wel te spreken als voor de kunst wel te schrijven; er is een duidelijk verzet tegen de ‘ongestadicheyt’, karakteristiek ook nog voor de late M.E. en een duidelijke voorkeur voor orde en systeem[1)], karakteristiek zoals we zagen voor het Humanisme, er is een ontwakend taal- en volksbesef en een ontwakende nationale trots.

De ontworpen grammatica zal uit vier hoofddelen bestaan, door de schrijver aangeduid als ‘Beduitsele, Spellinghe, Wtsprake ende Vergaderen’, door MULLER weergegeven met: Betekenis, een purisme voor etymologie (= vormleer), spelling, (ongeveer) klankleer, syntaxis[2)].

Het fragment bevat ook de verdeling naar de woordsoorten: ‘Ghelyk als de stucken van veele verscheyden stoffen syn daer een huysz af ghemact wordt, als steen, howt, kalk, savel (zand), yser, loot ende dierghelyken, also is elk woort dat men sprekt van eenigher sonderlyken aarde van dese naevolghende’[3)].

Een woord kan zijn Namelijk, oft Bynamelijk, oft voornamelyk, oft Wervich (Dadich)[4)] enz. d.w.z. nominaal, adnominaal, pronominaal, verbaal enz.

‘Een Wervich (Dadich) woort is, dat beteekent met byvalle van tyde, doen, oft lyden of gheschieden, als *gaen, staen, rijden, schryven*, dit heet doen. Item *bemindt worden, gheslagen worden, gehaet worden*, dit

1) ‘Nu en kan ic tot den hedighen daghe toe niet merken, datter eenighen sekeren vasten reghel by eenich ghetal van schryvers int nederduitsche sy onderhouden geweest veelmin anderen te volghen voorghestelt.
...Hierwt compt dat de woestheyt[1)] ende ongesthreckheyt[2)] ende oik ongestadicheyt[3)] der tale niet en can geholpen worden, dat oik de goede gheesten... gheen dink min en denken dan in haer eyghene tale te schryven’ (blz. 15).
1) onbeschaafdheid.verm. ongeschiktheid.onbestendigheid.
2) MULLER, t.a.p. blz. 18.
3) Idem, t.a.p. blz. 18.
4) Idem, blz. 18.

heet lyden. Item *Donderen, reghenen, Blixemen*, ende dierghelijken, dit heet geschieden. Item elk dadich woord met het, of men, daervoor, als het *hagelt*, men *slaept*, dit is ook gheschieden. Een wervich betekent alsook *luydt, syn*, wanneer yet is. Item *werden*, ende van deser stoffe isser ontallighe veele'[1].

Men mag, gelijk blijken zal, in dit fragment een voorloper van de Twe-spraack zien. Zeker wanneer COORNHERT de auteur is. COORNHERT schreef immers ook de Voorreden tot de Twe-spraack en COORNHERT was een man van vaste overtuigingen.

In zijn opzet stemt de Twe-spraack overeen met het spraakkunstfragment van 1568. Beide auteurs volgen de in hun dagen gebruikelijke hoofdindeling der grammatica. In het begin van 'Het twede Capittel' zegt SPIEGHEL uitdrukkelijk: 'De Letterkunst óf Grammatica bestaat in vier delen als Spelling, Maatklanck, Oorspronclijckheid ende T'samenvoeghing der wóórden, dats Orthographia, Prosodia, Etymologia, ende Syntaxis'. En in 1607 zegt VOSSIUS in zijn Grammatica Latina: 'Grammatica est ars bene loquendi. Partes Grammaticae sunt quatuor: Orthographia, Prosodia, Etymologia et Syntaxis'[2].

In het Zesde Capittel (blz. L), onder de etymologie dus, geeft SPIEGHEL de woordsoorten. Het zijn er negen[3]. Een er van is het verbum, 'in Duyts' 'wóórd'. Naam en woord, nomen en verbum, zijn 'de voornaamste delen, daar al de andere omhanghen'. Van 'Woord' geeft hij de volgende definitie: 'Wóórd, bevangt alle wóórden die betekenen iet datter gheschied, ghedaan ófte gheleden wordt' (L II). Dezelfde driedeling dus als in het spraakkunstfragment: doen, lijden, geschieden. Hij acht het overbodig een volledige conjugatie van enig werkwoord te geven. De vervoegingen vindt men bij de 'Vocabulaars' (LXV)[4].

1) MULLER, blz. 19.
2) KOOIMAN, t.a.p. blz. 91.
3) KUIPER meent (Orbis Artium en Renaissance I blz. 363-364) op grond van een ingesteld onderzoek naar de bronnen van de Twe-spraack, dat SPIEGHEL bij de formulering van de definities der rededelen onder invloed heeft gestaan van CORNELIUS VALERIUS (1512-1578), en niet of minder onder invloed van DONATUS, zoals KOOIMAN aanneemt. Volgens POST (t.a.p. blz. 142) geeft DONATUS acht, en niet negen, rededelen.
4) Volgens KOOIMAN zijn dit 'waarschijnlijk paradigmata van Latijnse conjugaties geweest met de vertalingen er naast, zoals ze in het *Exercitium* worden gegeven' (t.a.p. blz. 170).
KUIPER geeft ze een principieel andere, ook veel uitgebreider inhoud. Volgens hem waren het meertalige woordenlijsten, die ook v.b. van flectie, uitdrukkingen, brieven en gesprekken bevatten. (De waardeering van de Twe-spraack blz. 11).

We nemen de gehele passage die SPIEGHEL aan de conjugatie wijdt, over (blz. LXV-LXVI):

Let op des voors. wóórds vervoeghing, dattet inde eerste persoon[+] maar vyf veranderinghen in zich zelven heeft, als i c k m i n , m i n d e , m i n n e n , m i n t ende g h e m i n t . vóórt worter met h e l p - w ó ó r d e n ick heb, ick had, ick zoude, ick zal, ick heb ghehad, inde vervoeghinghen onderscheiden, na welcke wyze alle wóórden zich óóck vervoeghen laten, ende nemen meest-al voor een ‚e, an na datmen wel, ick min minne, schryf schrive, lóóp lope, lees leze, etc. Somtyds de meklinker verdubbelende als de klinckletter kort is, als in m i n m i n n e , k l a p k l a p p e , etc. Merckt óóck datmen de twede persoon int Enkel ghetal nu ter tyd zelden ghebruickt, maar inde plaats van d u m i n n e s t , etc. g h y m i n t zegghende, ende moeten dees volgens int veelvoudighe g h y l u y d e n m i n t zegghen, t'welck de taal verkruepelt ende die van haar ciraat beróóft. De H. van S. Aldegonde heeft hier in (als óóck int waarnemen van ghetal, val, gheslacht ende tyd) in zynen ghedruckten Zouter zyn vlyt betóónt: ende meer andere hebben t'selve wel eertyds ghepóóght te beteren, maar hebben luttel ghevordert, zó quaden beest is quaghewoonte. R. byden Overlanders ist óóck verachtelyck, du, te zegghen, kan niet vermoeden waarom, dan dattet zó de wyze is. G. Komende an t' onderscheyd inde vervoeghing der wóórden, der zelver zynder zommighe die iet veranderen inde drie eerste tyden, als neemt inde eerste persoon i c k m i n , m i n d e ende g h e m i n d na welck wóórd (zó[+] ghezeyt is) alle wóórden zich voeghen, behalven zommighe die ick u meest al onderscheidlyck meen te verhalen, zó houdt dit voor de e e r s t e alghemene vervoeghing d a a r d e m i d d e l k l i n c k l e t t e r n i e t e n v e r a n d e r t , in ghenerley wyze van vervoeghing.

[+]Ver voeghing

[+]1. Ver voeghing

Voor de twede vervoeghing, neemt, d a a r d e m i d d e l k l i n c k l e t t e r[+] des h ó ó f d w ó ó r d s v e r a n d e r t i n d e t w e d e t y d e n d e d a t d e d a r d e t y d w e d e r t ó t d e e r s t e z i c h k e e r t , dóch endende met ‚en, als i c k l e e s , l a s , g h e l e z e n.

[+]2. Ver voeghing

Inde darde vervoeging v e r a n d e r t d e m i d d e l k l i n c k l e t t e r a l s[+] voren inde t w e d e t y d e n d e d e d a r d e t y d v ó l g h t d e z e l f d e v e r a n d e r i n g , als, i c k s c h r y f , s c h r e e f , g h e s c h r e v e n .

[+]3. Ver voeghing

Inde vierde vervoeghing is d e m i d d e l k l i n c k l e t t e r i n a l l e d e d r y[+] voors. t y d e n z o n d e r l i n g , als, i c k s p r e e c k , s p r a c k , g e s p r o k e n .

[+]4. Ver voeghing

+Onder de vyfde vervoeghing behóren de wóórden d i e i n d e t w e d e t y t t w e w ó ó r d e n h e b b e n d e dies met de darde ende vierde vervoeghing over een stemmen, als, i c k z i n g , z o n g óf z a n g ende g h e z o n g h e n . +5. Vervoeghing.

Twee hoofdpunten vragen de aandacht in SPIEHEL's werkwoordstheorie.

Het conjugatie-systeem van zijn tijd wordt gekenmerkt door de hoofdindeling zwak-sterk en voor dit karakteristicum heeft SPIEGHEL duidelijk oog gehad. Hij ziet het fundamentele verschil en weet het nauwkeurig te formuleren. De zwakke w.w. brengt hij onder in de l e vervoeging, 'daar de middel klinckletter niet en verandert, in ghenerley wyze van vervoeghing'. Voor de sterke w.w., 'daar de middel klinckletter des hóófdwóórds verandert', creëert hij vier vervoegingen, 'tamelijk vernuftig, maar onwetenschappelijk', zoals KOOIMAN zegt[1)], en neemt als basis ter verdere verdeling kwantitatieve verschillen, de frequentie der veranderingen. De 2e vervoeging: l*ee*s - l*a*s - ghel*e*zen kent één verandering; de 3e: schr*y*f - schr*ee*f - gheschr*e*ven twee, doch identiek; de 4e: spr*ee*ck - spr*a*ck - gespr*o*ken eveneens twee, doch different, de 5e: z*i*ng - z*o*ng óf z*a*ng - ghez*o*ngen heeft de meeste vormveranderingen, zij stemt zowel met de 3e als met de 4e vervoeging overeen.

In de tweede plaats heeft SPIEGHEL de enkelvoudige en de samengestelde tijden scherp uiteengehouden: de functie der 'helpwóórden' *hebben* en *zullen* heeft hij herkend en omschreven.

De dubieuze positie van het pronomen *du* kan hij moeilijk omzeilen: het is ongebruikelijk geworden, vervangen door *ghi*; in plaats van *du minnest* zegt men *ghy mint* en dit zou voor de pluralis als consequentie betekenen: *ghy luyden mint*, wat eensdeels 'de taal verkruepelt', anderdeels haar 'van haar ciraat beróóft'. Hij betreurt dus het verdwijnen, maar het blijft bij piëteitvolle wóórden.

Naast het conjugatie-systeem dient de spelling der afzonderlijke w.w.-vormen te worden nagegaan. SPIEGHEL heeft voor de spelling een algemeen principe, dat ook doorwerkt op de verbale spelling. Dit basisprincipe vinden we in de Toe-eyghenbrief (blz. IV): 'Nópende onze

1) KOOIMAN, t.a.p. blz. 170.

spelling, die is met de ghewoonlyke niet heel ghelyckstemmigh, nóchtans de zelve naarder ghelyckende als eenighe andere des spellings niewe herstellinghen. Doch de wyl een ghoede eenpaartighe spelling, als een grondvest is van een welgheboude spraack, - hebben wy - *zulcken voet* ghenomen *die de ghemeen spelling zó na komt als doenlyck, ende nochtans in zich selven eenpaartigh en ghelyckformigh is*'. Hier introduceert SPIEGHEL een nieuw beginsel; de grondregel van alle spelling, die van de beschaafde uitspraak, gaat hij voorbij. Terecht merkt KOOIMAN op dat SPIEGHEL in zijn considerans: 'de wyl een ghoede eenpaartighe spelling, als een grondvest is van een welgheboude spraack', de zaken omkeert[1].

In het vierde Capittel, waarin hij de medeklinkers behandelt, komt hij tot een nadere uitwerking. De *b* in abt, beslabt, krabt en de *p* in tapt, lapt, klapt verschelen in geklanck wainigh[2], evenals de *d* in ghód, ghlad, pad en de *t* in pót, ghat, spat. Er wordt in het spellen van "dit elckander zeer ghelyckend gheluyd veeltyds gedoolt". Zeer ten onrechte, meent SPIEGHEL, men schrijft toch niet krapt naast krabben en klabt naast klappen, noch ghót naast ghoden of pod naast pótten[3].

Men mag van de initiator van een nieuw beginsel verwachten, dat hij het zelf consequent toepast. Dit is bij SPIEGHEL echter niet het geval. 'Eigenaardig is, dat deze spellinghervormer in eigen geschriften ook de hoofdregels niet altijd toepast', schrijft DE VOOYS[4]. En KOOIMAN verwijt hem gebrek aan ernst, inconsequentie. Men zou, op grond van zijn uitgangspunt, verleden deelwoorden op *d* verwachten waar wij ze hebben. Dit is echter niet het geval: de part. praet. eindigen op *t*, behalve soms als de stam van het w.w. uitgaat op *d*. KOOIMAN vond op de zes kleine pagina's van de Toe-eyghenbrief de volgende d.w.: ghespoort, ghelieft, ghearbeyd, uytghezonderd, ghekleed, gheoorloft, ghemijt, verspreyt[5]. Soms praevaleert dus de gelijkvormigheidsregel, soms de regel der beschaafde uitspraak.

1) KOOIMAN, t.a.p. blz. 98.
2) Idem blz. XXXVII.
3) Idem, t.a.p. blz. XXXVII.
4) DE VOOYS: Uit de geschiedenis van de Nederlandse spelling. V.T.O. III, blz. 249.
5) KOOIMAN, t.a.p. blz. 147. Tegen het scherpe oordeel van KOOIMAN verzet zich DE JONG in zijn proefschrift *H.L. Spiegels* Hertspiegel, Amsterdam 1930. DE JONG schrijft: 'KOOIMAN drukt zich veel te sterk uit, waar hij, Twe-spr. blz. 138, van de "jammerlijke inconsequentie" van SPIEGELS spelling spreekt.'

Wat leert nu het geciteerde fragment t.a.v. de practijk van SPIEGHEL's verbale spelling (indifferente vormen laten we buiten beschouwing).

We vinden de volgende *praesensvormen* (2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv.):

ghy mint - ghy luyden mint - t'welck verkruepelt - berooft - verandert - keert en volgt. Voorts: worter (wort + encl. er) en zo houdt dit.

Als *praet. vormen*: minde en had.

Als *part. praet.*: ghemint, later ghemind, ghehad, betoont, ghepooght, ghevordert en ghezeyt.

Als *infinitieven*: worter onderscheiden, kan niet vermoeden.

In dit fragment eindigen de praesensvormen zonder uitzondering op *t*, als heden. De enige 'onregelmatigheid' is wort-er, waar de *d* 'ontbreekt', dit in tegenstelling tot houdt. Als SPIEGHEL consequente toepasser van zijn eigen doctrine was geweest, zou hij, gedachtig aan de verl. tijdsvormen van bovengenoemde zwakke w.w., hebben moeten schrijven; mind, verkruepeld enz.; worder en houd. Deze *d* spelling vinden we later bij AMPZING en WINSCHOOTEN.

De beide praet.vormen, alsmede de beide infinitieven, zijn eveneens overeenkomstig het hedendaags gebruik.

Maar verrassing baren de participia. Te verwachten was: consequent ghemind, betoond, ghepooghd, ghevorderd en ghezeyd. Er wordt, zegt SPIEGHEL, in het schrijven van *d* en *t* 'veeltijds ghedoolt'. Hij heeft, voor wat dit laatste betreft, ook voor zich zelf gelijk.

Een vast richtsnoer vinden we derhalve bij SPIEGHEL niet. Van een geslaagde introductie van de gelijkvormigheidsregel in de regeling van onze spelling kunnen we moeilijk spreken. Daarmee is hij oorzaak geweest van veel onzekerheid. In Deel II zal blijken, dat een aantal leerlingen SPIEGHEL's grondregel, met de praet.vormen als basis, met vollediger consequentie hebben toegepast dan hij zelf deed, niet alleen progressief in de richting van het part. praet., doch evenzeer regressief in de richting van het praesens. Veel didactische ellende zou zijn voorkomen als SPIEGHEL dezelfde consequentie had betracht en - als latere grammatici hem op deze weg hadden gevolgd. Hetzelfde resultaat had men bereikt, als men - consequent - de uitspraakregel had gevolgd.

D.A. Valcooch:
Regel der Duytsche Schoolmeesters (*1597*)

Het is interessant de w.w. spelling na te gaan in het werk van de meest bekende schoolmeester uit SPIEGHEL's tijd: DIRCK ADRIAENSZ. VALCOOCH: Regel der Duytsche Schoolmeesters (Uitgave *De Planque*). Onderzocht zijn de Voor-rede en de vier eerste fragmenten: Aen de school-meesters; Wat een schoolmeester is, ende wat gaven hy behoort te hebben; Achtien deuchden en puncten daer een schoolmeester behoort mede verciert te zijn; Wat macht ende authoriteyt den schoolmeesters hebben int straffen der kinderen (bij *De Planque* blz. 173-178).

De praesens-vormen (3e pers. sing.) eindigen op *t*: *behoort, dient*; ook *wort*. De enige 1e pers. sing. is: *raed* ick, daarnaast *rade* ick.

De imper. pl. steeds op *t*: *scruteert, suyght*; ook *hout* moet.

De *praet.* levert geen bijzonderheden, noch bij zwakke, noch bij sterke w.w. Slechts twee vormen verdienen aandacht: *verachteden* (vgl. LUBACH blz. 34) en *leyde*, met één *d*.

De *part. praet.* eindigen alle op *t*: *geuseert, gejammert, ghevoecht, gefaelt, beclat* enz.

De *inf.* hebben zonder uitzondering onze huidige spelling: *moghen aenvaerden*, sal *spoeden*, te *stichten*, leeren *dichten* enz.

VALCOOCH's verbale spelling kenmerkt zich tegenover die van SPIEGHEL door eenvoud, soberheid, consequentie. Uit niets blijkt, dat hij SPIEGHEL's voorkeur voor de gelijkvormigheidsregel heeft gekend en zo hij ze gekend heeft, er door is geïmponeerd. De regel der uitspraak beheerst zijn 'systeem'. Voor de vorm *raed* ick zou men een uitzondering kunnen maken, maar de slot-*d* ligt voor de hand naast het eveneens voorkomende *rade* ick.

V
Chr. van Heule:
De Nederduytsche Spraec-konst ofte Tael-beschrijvinghe (*1633*)

Bij de beschouwing van het werk van VAN HEULE baseren we ons op de herdruk van zijn 'De Nederduytsche Grammatica ofte Spraeckonst', onder de titel 'De Nederduytsche Spraec-konst ofte Taelbeschrijvinghe' in 1633 opnieuw verschenen, naar de uitgave van Dr. W.J.H. CARON (Groningen 1953). Het zou tegenover VAN HEULE niet billijk en wetenschappelijk niet verantwoord zijn, de eerste druk van 1625[1)] te nemen. Sinds 1625 is VAN HEULE gegroeid tot een gerijpt grammaticus en zijn werk draagt daarvan de sporen, al tracht de schrijver, misschien uit bescheidenheid, zijn geestelijke groei te maskeren. Het is onjuist dat zijn 'Exemplaren' van 1633 slechts van de vorige (1625) verschillen 'alleen in order en niet in de zake' (blz. 5). DE VOOYS waarschuwt: Het verschil is groter dan de oppervlakkige lezer, misleid door VAN HEULE's mededeling, zou menen[2)], en CARON bevestigt dit: 'De beide drukken verschillen namelijk vrij veel'[3)].

Tussen 1625 en 1633 heeft hij zich verdiept in historische taalstudie - vandaar wellicht de wending tot oudere, soms wat geforceerde, taalvormen -, heeft hij de Hoogduitse spraakkunst bestudeerd en heeft hij gevolg gegeven aan aansporingen van 'geleerde vrienden' het Grieks te bestuderen. Het is duidelijk dat hij in 1633 wetenschappelijk op vaster grond staat en dat met de uitbreiding en verdieping van zijn kennis zijn betekenis als grammaticus is toegenomen.

VAN HEULE beschrijft (titelblad 1625) 'de gemeyne deelen der Nederduytsche spraeke (nae de manier der Grieken ende Latijnen)'. Hij steunt vooral op de Grammatica Latina van LITHOCOMUS, een eenvoudig, voor de scholen geschreven leerboek. De toevoeging: 'nae de manier der Grieken ende Latijnen' komt op het titelblad van 1633 niet meer voor,

1) DE VOOYS dateert 1626. Zie: Uit de jeugd van onze spraakkunst V.T.O. I, blz. 293 en 305. Insgelijks doet HELLINGA: De Opbouw..... Bronnen III. De spraakkunsten blz. 37 en Register blz. 363. Het titelblad van de 1e druk (zie CARON blz. 1) vermeldt: 'Tot Leyden.... Anno 1625', dat bij DE VOOYS: Geschiedenis enz. naast blz. 133: 1626. Zie over de dateringskwestie CARON I blz. XX en XXI.
2) t.a.p. blz. 305.
3) CARON, t.a.p. blz. XXVII.

een bewijs van toegenomen zelfstandigheid. CARON acht hem, in tegenstelling tot DE VOOYS, beter taalobservator dan taalhistoricus[1].

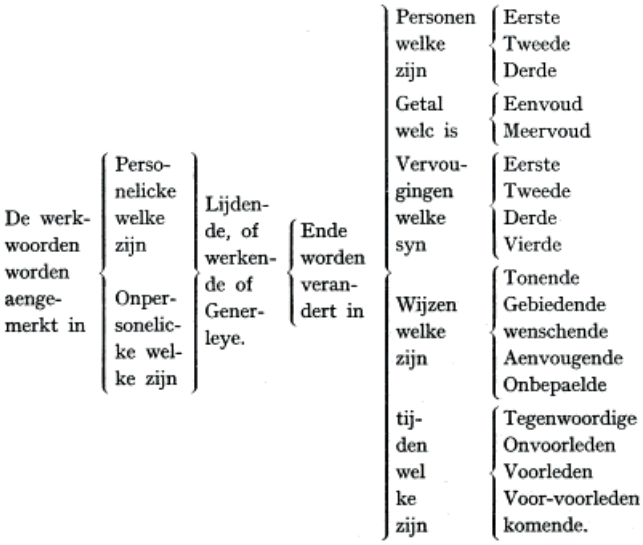
Voor VAN HEULE is de spraec-konst ‘eene wetenschap om wel te spreken’ (blz. 7)[2]. Zij omvat de bekende vier hoofddelen uit de humanistische grammatica's van zijn tijd: Spellinge, Klank-maet, Oorspronkelikheyt en Samen-vouginge[3].

‘Deze vier delen en zouden ooc niet onbequamelic moghen ghenaemt worden, Het schrijven, Orthographia, Het spreken, Prosodia, Het veranderen of buygen der woorden, Etymologia, Het redenen, Syntaxis’ (blz. 7). VAN HEULE onderscheidt ‘zesderleye soorten’ woorden (blz. 15):

1) DE VOOYS, t.a.p. blz. 311, spreekt wat schamper over VAN HEULE als constructeur van ‘een taal-op-papier’.
2) Vgl. het spraakkunstfragment van 1568 en de Twe-spraack. Er schuilt iets tragisch in het consequente streven van onze humanistische grammatici naar het hooghouden der welsprekendheid, althans in hun definities. Als VAN HEULE, ook reeds in de eerste druk van zijn spraakkunst, de grammatica definieert als ‘eene wetenschap om wel te spreken’, heeft het humanisme, dat in het cultiveren der welsprekendheid zijn hoogste roeping zag, reeds geruime tijd tal van aanvallen te verduren gehad. VIVES (1492-1540), schrijft BOT (Humanisme en onderwijs in Nederland, blz. 84) is het geweest, die de trotse burcht der eloquentia *van binnen uit* heeft geschokt. Men zie o.a. ook: VAN DUYVENDIJK: De motivering van de klassieke vorming. Een historisch-paedagogische studie over twee eeuwen, Eerste deel, Hoofdstuk I: De humanistische beweging verzwakt en tevens bestreden, waarin hij, kort, de kerkelijke, wijsgerige en wetenschappelijke oppositie tegen het humanisme schetst. Terecht vestigt hij o.a. de aandacht op de opkomst van empirisme en rationalisme. BACON (1561-1626) streeft er naar het menselijk leven te transformeren, ‘en assurant la maitrîse de l'homme sur la nature’ (BRÉHIER: Histoire de la philosophie, tome II: La philosophie moderne. 1. Le dix-septième siècle, p. 23). Het schone woord heeft voor hem zijn betekenis verloren. En even later DESCARTES (1596-1650). Hoe stelt de studie der letteren hem teleur, hem die een brandend verlangen bezat hen te leren kennen. ‘Car je me trouvais embarrassé de tant de doutes et d'erreurs, qu'il me semblait n'avoir fait autre profit, en tâchant, de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance’.
   En verder: ‘J'estimais fort l'éloquence, et j'étais amoureux de la poésie; mais je pensais que l'une et l'autre étaient des dons de l'esprit, plûtot que des fruits de l'étude’.... (DESCARTES: Discours de la méthode, ed. ROBERT DERATHÉ, Paris 1937, p. 24 en 25.)
   Pos zegt, dat zijn waardering voor vakken als oude talen, welsprekendheid en zedeleer ‘soms lichtelijk ironisch’ klinkt. (POS: Inleiding tot: Vertoog over de methode, Amsterdam 1950, blz. 61). Daarnaast, menen wij, zeker ook gedesillusioneerd.
3) t.a.p. blz. 7.

ledekens, Namen, of Naem-woorden, voor-namen, werk-woorden, deel-woorden Help-woorden (Articuli, Nomina, Pronomina, Verba, Participia, Adverbia). Op blz. 56 volgt de definitie der verba: ‘Een wercwoort beteykent eene werkinge die gedaen of geleden wort of geschiet’. Weer, als in het spraakkunstfragment en de Twe-spraack, de driedeling: doen, lijden, geschieden.

Op blz. 57 volgt het grote indelingsschema, dat de verschillende soorten w.w. en de accidentia bevat:



Veel toelichting is bij dit schema niet noodzakelijk. VAN HEULE's terminologie is in hoofdzaak nog de onze. Op het schema volgen definities van de verschillende categorieën werkwoorden en de onderverdeling der accidentia. Alleen de indeling der tijden is voor ons minder duidelijk: bedoeld zijn successievelijk: o.t.t., o.v.t., volt.t.t., volt.v.t., toekomende tijd, volgens blz. 59 alleen de onvolt.toek.tijd: Ic zal minnen.

Terwijl SPIEGHEL vijf vervoegingen onderscheidde, onderscheidt VAN HEULE er - in het indelingsschema althans - vier, in de tekst

echter vijf: ‘De buygingen der Werc-woorden worden om des onderscheyts wille Vervougingen genaemt en geschieden door Wijzen Tijden en Personen, deze Vervougingen zijn vijfderley’ (blz. 59)[1].

SPIEGHEL onderscheidt zwakke en sterke w.w. overeenkomstig het wezenlijke buigingsverschil; VAN HEULE is veel minder principieel: het buigingskenmerk der zwakke w.w. vermeldt hij niet, dat der sterke slechts incidenteel, niet bij de 4e, waar de sterke w.w. voor het eerst aan de orde worden gesteld, doch bij de 5e (blz. 61): ‘Deze woorden veranderen ook in den Onvolmaekten tijt hare klinkletteren, als *Ic bederve* heeft *Ic bedorf*....’, enz.

De drie eerste categorieën vallen onder onze zwakke w.w. Ze zijn achtereenvolgens van het type deelen, braeken, achten (arbeyden), d.w.z. 1e. van het type dat zijn praet. vormt met het suffix *de*, 2e. idem met het suffix *te*, 3e. van het type met *t* of *d* op het eind van de ‘stam’. Deze differentiatie doet denken aan de huidige lagere-school-practijk; we zullen haar opnieuw ontmoeten in Deel II Hs. XVII.

De beide laatste categorieën vallen onder onze sterke w.w. SPIEGHEL differentieert scherper. De 4e vervoeging omvat onze huidige 1e klasse: bijten, de 5e vervoeging de overige sterke w.w.

Merkwaardig kinderlijk doet VAN HEULE's beschrijving o.a. van de vorming der tijden aan: het is of hij bezig is met een legpuzzle, die in verschillende etappes gereed komt.

Van de eerste Vervouginge.

Als men in de eerste Vervouginge der werk-woorden van de woorden der onbepaelde wijze op het eynde *EN* af neemt ende dan *DE* in die plaetse stelt zo heeftmen een woort dat den onvolkomen tijt uytdrukt. Als tot voorbeelt *Deelen* is een woort der onbepaelde wijze hier van op

1) VAN HEULE is in het aanduiden van het aantal vervoegingen onnauwkeurig. In A (blz. 39-46) geeft hij *4* vervoegingen, die echter niet alle w.w. omvatten. Vandaar de toevoeging (blz. 46): ‘Daer zijn noch eenige Werkwoorden....’ enz. Het is begrijpelijk dat CARON op blz. XXXII (A) schrijft: ‘De coniugatio omvat in beide edities vijf soorten....’ enz. De resterende ‘eenige Werkwoorden’ beschouwt hij dus als behorende tot een 5e vervoeging. In B echter treedt bovengenoemde tegenstelling op tussen het schema op blz. 57 en de feitelijke indeling. HERBERT PENZL baseert zich in een recensie in Language 1955, p. 295 e.v. die Prof. CARON ons ter inzage deed toekomen, op het door VAN HEULE in A genoemde viertal, met negatie dus van de 5e categorie: ‘In A. van Heule subdivides the Dutch verb into four classes, three of them weak and one strong’.

het eynde *EN* genomen zo is het *Deel*, hier dan op het eynde *DE* gestelt zo is het *Deelde*, dit is een woort van den onvolkomen tijt in den eersten persoon als men ook by *Deel* stelt eene *T* ofte *D*, zo is het *Deelt*, Hier dan de silbe *Ge* voorgestelt (welke silbe is het by-vougsel des verleden tijts) zo is het *Gedeelt*, dit woort drukt den verleden tyt uyt.

Tot deze eerste Vervouginge behoren deze werk-woorden als *Aezen, bouwen, hooren, hongeren, etc.* (blz. 60).

In de geciteerde instructie voor het vaststellen van praet. en part. pr. van delen trekt een passage de aandacht:

.... 'als men ook bij *Deel* stelt eene *T* ofte *D*, zo is het *Deelt*'. Men kan het onvermeld blijven van '*Deeld*' beschouwen als een kleine onnauwkeurigheid, in wezen heeft o.i. deze omissie een diepere betekenis. VAN HEULE is nl. voorstander van phonetische spelling der slotklanken, behalve waar dit moeilijkheden oplevert, zoals rat - rad (blz. 11). Het 'Neder-duytsch' kent nl. enkele 'veranderliche Letteren' (blz. 9): *ch* verandert soms in *g, s* in *z*, en *T* ooc wel in *D*: woort-woorden. Zijn standpunt verdedigt hij op blz. 10:

'De Geleerde onzer eewe zijn zeer twistich om dezer Letteren veranderinghen wille vele achten datmen alle woorden behoorde met de minste veranderingen te schrijven daerom op het eynde der woorden altijt *G* in plaetse van *CH*, ooc *D, Z, K* in plaetse van *T, S*, en C stellende de aenzienlixste Tael-kenders die deze spellinghe voorstaen zijn K i l i a n u s , G r o t i u s , d e H u b e r t , A m p s i n g i u s en I a c o b v a n d e r S c h u r e .

De Geleerde welke met onze Voor-ouderen en ons over-eenstemmen zijn byzonderlic K o o r n h e r t , H e y n s i u s , C a t s , ende de B y b e l s c h e O v e r z e t t e r s .

Onze Voor-ouders welke wy in dezen dele nae-volgen hebben in hare spellinge de meeste lichticheyt der uytsprake neirstelic waerghenomen want deze woorden *Dach, levendich, Hant, geleert* vallen in het uytspreken lichter als *Dag, levendig, hand, geleerd*, daerom ooc A m p s i n g i u s in zijn Tael-bericht toe-staet datmen de woorden na ouder gewoonte behoort te lezen alhoewel hy die anders oordeelt te schrijven. Wy oordelen in het tegendeel dat wy meerder reden hebben om volgens onze uytsprake te schrijven dan dat wy om des gevolgs wille anders zouden

schrijven dan wy behoren te lezen: deze redenen en het loffelic gebruyc der Grieken hout ons aen de outheyt daer-en-boven ooc de verzoetinge onze menichvoudige swaer-tongige silben'.

VAN HEULE prefereert het schrijven 'volgens onze uytsprake' boven het schrijven 'om des gevolgs wille', d.w.z. volgens de regel der gelijkvormigheid. Hij volgt SPIEGHEL dus niet[1]. Trouwens, van spellinghervorming verwacht hij niet veel, hij houdt zich in hoofdzaak aan het oude. 'Het schrijven van *g* en *d* aan het einde van een woord, naar analogie van de verlengde vorm, acht hij een overbodige nieuwigheid'[2]. Hij legt het zwaartepunt op de grammatica, hij acht het noodzakelijker taalkwesties te behandelen dan spellingregels. Deze geringe interesse verklaart misschien de omissie *deeld*, maar eveneens zijn spaarzame aanwijzingen voor de schrijfwijze der werkwoordelijke vormen.

Uit de combinatie *deel* + *d* kan men afleiden, dat VAN HEULE deze schrijfwijze gekend heeft, althans mogelijk achtte. Naar alle waarschijnlijkheid heeft hij haar gekend. Hij heeft SAMUEL AMPZINGH's Taelbericht, dat van 1628 is, grondig bestudeerd: hij noemt het in zijn druk van 1633 herhaaldelijk (zie o.a. het laatste citaat). AMPZINGH verdedigt de spelling *leerd*: 'So schrijf ik ook inde werk-woorden den derden persoon in 't eenvoudig getal vande verkondigende maniere met eene *d*, om 'tgevolg van den eersten persoon in den onvolmaekten tijd, in die woorden die dat gevolg hebben: als hij leerd, ik leerde'[3]. Maar liever dan AMPZINGH volgt hij PONTUS DE HEUITER, wiens De Nederduitse Orthographie van 1581 hij ook kende en wiens grondregel luidde: 'Laet alledijnc schriven alsoot luit en klijnct'[4]. De vorm deeld had voor hem geen wezenlijke betekenis.

We hebben, als bij SPIEGHEL, de schrijfwijze der w.w.vormen nagegaan en wel in de passage 'Van de Werk-woorden' (blz. 56-69). Van

1) Op blz. XXIX schrijft CARON: 'VAN HEULE's practijk komt met zijn opvattingen overeen. Hij past doorgaans de gelijkvormigheidsspelling toe.' Prof. CARON was zo vriendelijk ons mede te delen dat het woord *niet* helaas achter *doorgaans* is uitgevallen, waardoor de (schijnbare) tegenstrijdigheid met bovenstaand citaat verklaard wordt.
2) DE VOOYS: Uit de jeugd van onze spraakkunst. V.T.O. I blz. 282.
3) S. AMPZINGH: Nederlandsch Tael-bericht, in: ZWAAN: Uit de geschiedenis der Nederlandsche Spraakkunst, Groningen 1939, blz. 173.
4) DE VOOYS: *Pontus de Heuiter*, V.T.O. I, blz. 267.

het volgen van de gelijkvormigheidsregel is geen sprake; wel blijkt VAN HEULE uiterst consequent in het toepassen van de phonetische spelling van de slotklank-*t*.

De praesensvormen van de zwakke w.w. met het praet. op -*de* schrijft hij met *t*: beteykent, regent, mint, waeyt, zeyt, rouwt, leert, hoort, zegt, bepaelt, stelt, aanteykent. AMPZINGH zou een *d* hebben geschreven. Hij schrijft ook wort, geschiet, vint, waar, wegens de infinitieven, een *d* toch eerder mogelijk was. Naast wort schrijft hij wiert (praet)[1]. De -*t* vinden we ook in de deelwoorden van deze categorie w.w. en wel zonder uitzondering: ic worde bemint, het wort gezeyt (geseyt), het wort gelooft, genaemt worden, worden verandert, ic hebbe gemint, gestelt, gearbeyt, gebloet, gheneycht, gewortelt, gehat, bewaert hebben, ingevoert, gevolgt.

Eén categorie w.w. vormen die bij VAN HEULE voorkomt, dient nog te worden vermeld, t.w. die welke behoren bij het pronomen *du*. De ondergang van *du* kunnen veel grammatici moeilijk verwerken. SPIEGHEL herdacht het, VAN HEULE, radicaler, herstelt het[2]. Hij neemt het op in de introductie der pronomina: '.... en zijn deze *Ic, du*' enz. (blz. 49), rangschikt het onder het 'eenvoudig' getal: 'Ic du en hy' (blz. 50), en geeft de volledige declinatie.

VAN HEULE acht de wederinvoering van gewicht: '.... want *Gy* is zo veel als *Gy-lieden*, het onderscheyt van *Du* en *Gy* is onze Tale zeer dienstich om dat de woorden kort zijn ende het onderscheyt groot is' (blz. 52). Maar *du* heeft zijn eigen conjugatievormen en die vinden we dan ook terug.

1) In de gebiedende wijs schrijft hij Werd gy. Dikwijls vindt men 'werd in plaetse van wiert', doch 'doorgaans in de Bibelsche verbeteringen' (blz. 69). Ook de spelling der subst., adj. en adv. is phonetisch: woort, voorbeelt, gelegentheyt; out; altijt, somtijts.

2) Over de ondergang van het voornaamwoord *du*, waardoor tegelijk de bijbehorende verbale vormen verdwenen, bestaat een uitgebreide literatuur, waarvan de bespreking buiten ons onderwerp valt, al is er, gelijk bleek, directe samenhang. We noemen: VOR DER HAKE: De aanspreekvormen in 't Nederlandsch, Utrecht, 1908; *idem*: De ondergang van het voornaamwoord du, N.T. 9, blz. 98; KLOEKE: De ondergang van het pronomen *du*, N.T. 20, blz. 1; MULLER: Bijdragen tot de geschiedenis onzer Nieuwnederlandsche aanspreekvormen, N.T. 20, speciaal blz. 81 e.v.

VI A. Moonen: *Nederduitsche Spraekkunst* (*1706*)

De groep der predikant-dichters en -grammatici, wier belangrijkste en invloedrijkste woordvoerder de Deventer predikant ARNOLD MOONEN zou blijken te zijn, acht tegen het einde der 17e eeuw de tijden voldoende gerijpt voor codificatie van taal en spelling, om de periode van zoeken en tasten, als hoedanig deze eeuw mag gelden, - we herinneren er aan hoe sterk VAN HEULE's taalopvattingen zich tussen 1625 en 1633 hebben gewijzigd - af te sluiten en vast te stellen hoe nu eigenlijk het Nederlands van haar dagen diende te worden geschreven. Zij vooral luidt de periode der taalreglementering in Frans-klassicistische geest in. MOONEN verwierf zich met zijn Nederduitsche Spraekkunst (Amsteldam 1706) een gezag, dat wel is waar incidenteel werd aangetast, doch in de 18e eeuw nimmer zijn autoriteit verloor. Nog in 1776 wordt gesproken van 'den onsterfelyken lof des grooten Moonens'[1].

SÉWEL, HILARIDES en VERWER waren de opponenten[2], maar zelfs de werkelijk grote LAMBERT TEN KATE, die in taalwetenschappelijk

1) DE VOOYS: Uit de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde. V.T.O. III blz. 16. DE VOOYS oordeelt over MOONEN's werk zeer ongunstig. V.T.O. I blz. 362, 364: 'In de eenzijdigheid van zijn doktrinair "schrijftaal"-standpunt lag de kracht van deze bekrompen geest'; voorts blz. 382. Zie ook A. KLUIT (Vertoog enz. 1777, blz. 24): 'Daarin zal men zien, op wat losse en willekeurige gronden die Taalminner zijne spraak bouwt'.
MOONEN is bij de opbouw van 'zỳn' systeem weinig oorspronkelijk geweest. DE VOOYS wees reeds op zijn afhankelijkheid van SCHOTTELIUS': Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haubt-Sprache (Braunschweig 1663). De gehele opzet van het werk, de stofverdeling in de hoofdstukken vertoont onmiskenbare overeenkomst. MOONEN is eerlijk genoeg om zijn afhankelijkheid te erkennen: '.... de Wolfenbuttelsche hof- en kerkenraet *Joost Georg Schottelius* quam met zijn volwrocht werk van de Duitsche hooftspraeke my uit de vreemden meest te stade'. MOONEN beperkt zich, wat de kernbegrippen aangaat, dikwijls tot letterlijke vertaling. Op zich zelf zou dit feit niet zo schokkend zijn, ware het niet dat talrijke Duitse formuleringen via MOONEN haar weg hebben gevonden naar de grammatica's van de 18e en 19e eeuw, gelijk nader zal blijken. KORNELIS VAN DER PALM neemt hem in de Voorrede van zijn Nederduitsche Spraekkunst voor de Jeugdt onder de groten op, en noemt hem ten onrechte 'vindingrijk': 'De onvermoeide TEN KATE, de scherpziende HUIDECOPER, de vindingrijke MONEN....'.
2) DE VOOYS: Achttiende-eeuwse spraakkunstbeschouwing. V.T.O. I blz. 364 e.v.

inzicht en wetenschappelijke taalkennis MOONEN verre overtrof, boog het hoofd. Hij gaat ‘een heel eind met MOONEN mee’[1]. MOONEN's Spraekkunst werd in de loop der 18e eeuw herhaaldelijk herdrukt en daarom mag dit werk gelden als dè exponent der toenmalige taalbeschouwing[2].

Maar ook uit een historisch-didactisch oogpunt dienen wij MOONEN's opvattingen zorgvuldig te onderzoeken. Het zal blijken dat hij een der feitelijke grondleggers is geweest van onze huidige verbale spellingconventies. Hij heeft niet alleen de orthographie der 18e eeuw voor een belangrijk gedeelte beheerst, zijn invloed werkt, op het meest gecompliceerde onderdeel onzer spelling, door tot op onze dagen. Hij heeft zijn Spraekkunst ‘op den voet der Grieken en Latynen beschreeven’, zij is, zoveel mogelijk, ‘gegrondt op vaste en onloochenbaere regels, en waer of wanneer die ontbraeken, op het gemeene gebruik, dat aen de regels den oirsprong geeft’.

De spraakkunst is voor MOONEN ‘eene kunst of weetenschap van recht en zuiver Nederduitsch te spreeken en te schrijven’. (SCHOTTELIUS: ‘Die *Sprachkunst* ist eine Wissenschaft, oder kunstmessige Fertigkeit, recht und rein Teutsch zureden oder zuschreiben’. Von der Rechtschreibung Cap. II Lib. II.) Zij bestaat uit twee delen: de ‘*Woortgronding*’, volgens de tabel der ‘Kunstwoorden, in de spraekkunst doorgaens gebruikt’, Etymologia, en ‘*Woortvoeging*’, Syntaxis. De woortgronding omvat, behalve de etymologie in engere zin, het onderzoek naar de ‘oirsprongen’, ‘een onderzoek der *Letteren* of boekstaven’, d.w.z. de spelling, Orthographia, en de uitspraak, Prosodia. De vier bekende onderdelen der grammatica vinden we dus bij MOONEN terug[3].

De woordsoorten, de ‘byzondere Spraekdeelen’, zijn negen in getal[4]. Zij worden onderscheiden in veranderlijke (Geslachtwoorden, Naemwoorden, Voornaemwoorden, Werkwoorden, Deelwoorden) en onveranderlijke (Bywoorden, Voegwoorden, Voorzetsels, Tuschenwerpingen)[5]. Werkwoorden (Kapittel XXII) zijn ‘zulke Veranderlyke woorden, die eenigh werk van *Doen, Lyden* of *Weezen* beteekenen met de omstandigheden van den *Tegenwoordigen*, den *Voorgaenden* en den *Toekoomenden*

1) DE VOOYS: De taalbeschouwing van LAMBERT TEN KATE. Idem blz. 382.
2) Wij gebruiken voor ons onderzoek de eerste druk (1706).
3) t.a.p. blz. 1.
4) t.a.p. blz. 44.
5) t.a.p. blz. 45.

Tyt'. Ze worden gewoonlijk onderscheiden in *Persoonlyke* en *Onpersoonlyke* (Verba Personalia en Verba Impersonalia). MOONEN onderscheidt vier wijzen: 'de *Gebiedende*, de *Aentoonende*, de *Aenvoegende*, en de *Eindigende Wijze*'; de eerste drie worden '*Bepaelt*' genoemd, de laatste '*Onbepaelt*'[1)]. Voorts vijf tijden: 'de *Tegenwoordige*, de *Onvolmaekte Verleeden*, de *Volmaekte Ganschverleeden*, de *Meerdanvolmaekte Voorverleeden*, de *Toekoomende Tyt*'[2)]. Er zijn twee '*Tytvoegingen*' (conjugaties): 'de *Gelykvloeiende* of *Geregelde* (Conjugatio Regularis), en de *Ongelykvloeiende* of *Ongeregelde* (Conjugatio Irregularis)', resp. onze zwakke en sterke vervoeging[3)].

De gelijkvloeiende vinden we daar, 'waer in de Werkwoorden hunne Wortel- of Stamletters door alle de Afgeleidde Tyden behouden', de ongelijkvloeiende daar, 'waer in de Werkwoorden hunne Wortel- of Stamletters in de Afgeleidde Tyden eens of meer veranderen'[4)]. Ten slotte zijn er 'Drie *Persoonen* aen te merken'[5)] en 'twee *Getallen*', het 'Eenvouwige', het 'Meervouwige'[6)]. Het XXIII Kapittel behandelt de 'Helpwoorden', hulpwerkwoorden, hebben, zullen, worden en zijn, hun functie en hun paradigmata; daarnaast de werkwoorden kunnen, mogen, willen, moeten, durven, laten, helpen en doen, 'in hunne Tytvoegingen gebreklijk'[7)].

Behalve de onderscheiding persoonlijke en onpersoonlijke werkwoorden voert MOONEN (Kapittel XXIV) een tweede onderscheiding in, die in *Bedryvende, lydende* en *Onzydige* werkwoorden, verba activa, passiva en neutra:

1) t.a.p. blz. 138.
2) t.a.p. blz. 139.
3) Bij SCHOTTELIUS: 2. Das *Zeitwort* wird haubtsachlich geteihlet in das Persöhnliche, und in das Unpersöhnliche.
   4. Die Zeit in jedem Zeitworte ist fünferley.
   5. Die Weisen des Zeitworts sind viererley.
   6. Der *Zeitwandelungen* (Conjugationes verborum) seynd bey den Teutschen zwo: Die Gleichfliessende (Regularis), und ungleichfliessende (Irregularis), oder die ordentliche uñ unordentliche.
   Tot de *Gleichfliessende* behoren 'alle die Zeitwörter, welche einerley Stammbuchstaben behalten in ihren abfliessenden Zeiten'.
   7. Tot de *Ungleichfliessende* alle andere Zeitwörter, welche nicht einerley Stammbuchstaben in ihren abfliessenden Zeiten behalten[1)]
1) Deel I, blz. 547-549.
4) t.a.p. blz. 140-141.
5) t.a.p. blz. 142.
6) t.a.p. blz. 142.
7) t.a.p. blz. 157.

‘Bedryvende Werkwoorden zyn, die eenigh bedryf uitdrukken, dat tot een voorwerp overgaet; als *Bidden, Hooren, Leezen, Pryzen*.

Lydende Werkwoorden zijn, die eene Lyding, van buiten iemant aenkoomende, betekenen; als *Gebeeden Worden, Gehoort Worden, Geleezen Worden, Gepreezen Worden*.

Onzydige Werkwoorden zyn, die, in den werker met de daet blyvende, en niet overgaende, iet tenvollen betekenen; als *Zyn, Worden, Staen, Bloeien, Leeven, Sterven*’[1].

Vervolgens geeft hij de volledige paradigmata van HOOREN (actief), *Gehoort Worden* (passief) en *Woonen* (onzijdig). Een gedeelte van het paradigma van *Hooren* nemen we over - we vinden paradigmata als dit, nagenoeg onveranderd, tot ver in de 19e eeuw terug:

De Gebiedende Wyze.
Tegenwoordige Tyt.
E..... Hoor.
M..... Hoort.

De Aentoonende Wyze.
Tegenwoordige Tyt.
E. Ik Hoore, Gy Hoort, Hy, Zy, Het Hoort.
M. Wy Hooren, Gy Hoort, Zy Hooren.

Onvolmaekte Verleeden Tyt.
E. Ik Hoorde, Gy Hoorde, Hy, Zy, Het Hoorde.
M. Wij Hoorden, Gy Hoorden, Zy Hoorden.

Volmaekte Ganschverleeden Tyt.
E. Ik Hebbe Gehoort, Gy Hebt Gehoort enz.
M. Wy Hebben Gehoort, Gy Hebt Gehoort enz.

Meerdanvolmaekte Voorverleeden Tyt.
E. Ik Hadde Gehoort, Gy Hadt Gehoort enz.
M. Wy Hadden Gehoort, Gy Hadt Gehoort enz.

Toekoomende Tyt.
E. Ik Zal Hooren, Gy Zult Hooren, Hy, Zy, Het Zal Hooren.
M. Wy Zullen Hooren, Gy Zult Hooren, Zy Zullen Hooren[2].

1) t.a.p. blz. 163-164.
2) t.a.p. blz. 165-166.

Thans dienen we na te gaan langs welke 'vaste en onloochenbaere regels' MOONEN tot de schrijfwijze der afzonderlijke werkwoordsvormen komt, hoe deze worden 'gevormt en afgeleidt'[1] (Kapittel XXV).

Basis is het 'Wortelwoort'. Het wortelwoort is het enkelvoud van de gebiedende wijs van het bedrijvende of onzijdige w.w. Het bevat 'alle de Wortel- of Stamletters': Ga, Zie, Loop, Slaep enz.[2]. Van het wortelwoort worden alle tijden in alle wijzen in alle categorieën w.w. afgeleid, 'door byvoeging van een of meer letteren'[3]. Het zijn *e* (Ik Hoore), *t* ((Gij) Hoort), *en* (Wij Hooren), *de* (Ik Hoorde), *den* (Wij Hoorden), die hier vormingsfuncties verrichten[4].

De spellingmoeilijkheid der *dt* stelt MOONEN niet expliciet aan de orde (zie echter Kapittel VII), ofschoon de *dt* in enkele zijner v.b. voorkomt, t.w. bij het lijdende werkwoord:

> Ik Worde, Gij Wordt, Hij Wordt gehoort.
> Ik Werd, Gij Werdt, Hij Werd gehoort.

Dit is merkwaardig, omdat hij hier wel nadrukkelijk de *dd* en *tt* kwestie in de onv. verl. tijd behandelt. De onv. verl. tijd wordt bij de bedrijvende en onzijdige w.w. afgeleid van het wortelwoord 'door het bijvoegen der Merkletteren' *De, Den*; na de harde medeklinkers f - k - p - s - t - ch door *Te, Ten*: 'Waerom Wortelwoorden, die in eene *D* na eenen voorgaenden *Medeklinker* of eenen *Langen Klinker* of *Tweeklinker* uitgaen, in deeze Persoonen met eene dubbele D geschreeven worden', enz. De *dd* en *tt* na korte klinker ontgaan hem niet: *Ik Schudde*, enz., *Ik Schatte* enz., zowel in o.t.t. als in o.v.t.[5].

De deelwoorden (Kapittel XXXI) vragen afzonderlijke behandeling[6]. Zij zijn 'van de Werkwoorden gesprooten'[7], drukken wel een tijd uit, maar volgen de eigenschap en *Buiging* der Naemwoorden[8]. Ze zijn

1) t.a.p. blz. 163-164 e.v.
2) Hier ontmoeten we voor het eerst het begrip 'stam', dat tot op heden in de werkwoordsdidactiek zijn fatale rol speelt. Zie over het begrip 'wortel' (radix) ZWAAN t.a.p. blz. 324. Aan het einde van zijn beschouwing zegt hij: 'Maar voor SCHOTTELIUS kwam men niet tot de zuivere scheiding tussen stam- en formantische elementen'.
3) t.a.p. blz. 183.
4) De voornaamste afwijkingen worden door MOONEN besproken: Ik Valle, Ik leeve, enz.
5) t.a.p. blz. 188/189.
6) De Kapittels 26 t/m 30 zijn alle aan het w.w. gewijd, doch vallen buiten het kader van ons onderzoek.
7) t.a.p. blz. 234.
8) idem.

tweeërlei: "*Werkende en Lydende*"[1]. De eerste geven geen (spellings)-moeilijkheden, de laatste wel.

De lijdende deelwoorden eindigen op *t* of *en*, 'naer dat zij beide van aert zijn'. De gelijkvloeiende eindigen op *t*, de ongelijkvloeiende op *en*: *Gehoort, Geleert* enz.; *Geleezen, Gezongen* enz. 'Men ziet hier uit,' vervolgt MOONEN, 'dat zij gevormt worden door het Lettergreepigh Byvoegsel *Ge* voor zich aen te neemen; als *Gehoort, Geleezen*; uitgezondert in de Werkwoorden, die met *Be, Her, Ont* en *Ver*, Onscheidbaere Voorzetselen beginnen; waerom men zegt, *Bestoolen, Hertimmert, Onthooft, Verlooren*'[2]. De lijdende deelwoorden der 'Gelykvloeiende Tydvoeginge' (der zwakke conjugatie dus), die in *t* eindigen, 'worden afgeleidt van het Meervouwige Getal der Gebiedende Wyze, dat het Onscheidbaer Voorzetsel *Ge* voor zich ontfangt', d.w.z. het wordt opgebouwd uit het praefix *ge-*, het wortelwoord + *t*. Weer: het ontgaat MOONEN niet, dat deelwoordsvormen, die met be-, her-, (mis-, om-,) ont-, ver- beginnen en op *t* eindigen, in zijn systeem tweeërlei functie hebben; behalve deelwoord kunnen ze ook vormen 'het Meervouwige Getal der Gebiedende Wyze': *Bemint, Herbout, Misduidt, Omtuint, Ontkent, Verhaelt*[3].

De opbouw van het werkwoordelijk systeem en de spelling der afzonderlijke werkwoordsvormen zijn nu, naar we menen, voldoende duidelijk. Alleen: de motivering der gekozen schrijfwijze ontbreekt. We vinden deze in de Kapittels II en VII, vn. in Kapittel VII. Kapittel II bevat veel klankleer, ofschoon het begint met een uiteenzetting van 'De rechte spelling'. De rechte spelling bestaat voor MOONEN hierin, 'dat zoo wel elke deezer Letteren, Klinkeren, in zynen rechten klank en rechte plaetse geschreeven worde, als anders elk Woort met zyne eigene boekstaven, zonder die te weinigh of te veel te hebben, uitgedrukt'. Hij pleit voor een zekere spellingeconomie, zonder zich consequent aan zijn eigen principe te houden: 'Weshalve Letters, die den Woorden in de Uitspraeke geene hulp toebrengen, als overtolligh, uitgelaeten en niet geschreeven moeten worden'.

Ons interesseert in verband met de schrijfwijze der werkwoordelijke vormen vooral datgene, wat MOONEN zegt over de *d* en de *t*.

De *d* beschouwt hij uitsluitend phonetisch, hij wijst op overeenkomst en verschil met de *t*.

1) t.a.p. blz. 235.
2) t.a.p. blz. 239.
3) t.a.p. blz. 240.

Over de *t* is hij veel uitvoeriger, hij verwijst naar hetgeen bij de *d* 'aengetekent is', bespreekt de *t*, waar die 'met eenen valschen klank uitgesprooken (wordt) in woorden van eene Latynsche afkomste'[1] (Oratië, justitië, redemptië) en komt dan tot de grammaticaal-orthographische functie der *t*, een passage die van genoegzame betekenis is, om in zijn geheel te worden geciteerd:

'Met de T spelt men, als met de Merkletter, in de Werkwoorden den tweeden persoon in het Meervouwige Getal der Gebiedende Wyze; als, *Neemt, geeft, leeft, hoort, zingt*, &c. als afgeleidt van de Wortelwoorden, de tweede persoonen in het Eenvouwige Getal, *Neem, geef, lees, hoor, zing* &c.

De T is ook de merkletter en nootwendigh in het spellen der tweede persoonen van beide Getallen der Aentoonende Wyze, en des derden persoons in het Eenvouwige Getal; als *Gy, Hy, Neemt, geeft, leeft, hoort, zingt* &c.

Dit houdt zynen regel, schoon het Wortelwoort in een D eindigt, wanneer de T niet achtergelaeten wordt, noch de D in de T verandert. Want men schryft *Gy, Hy houdt, wordt, vindt, landt, grondt*, &c. alle afgeleidt van de Wortelwoorden in de Gebiedende Wyze, *Houd, word, bind, vind, land, grond*'[2].

Het VII Kapittel is meer speciaal gericht op een bespreking der 'zes en twintigh letteren' als slotconsonanten. Zij kunnen alle aan het eind van een woord staan, uitgezonderd v - z - b - d, die nooit of zelden als slotconsonant fungeren, doch vervangen worden door f - s - p - t.

MOONEN verzet zich tegen 'de hedendaegsche nieugesmeedde spelling'[3], om i.p.v. *graf, staf, hof, brief, gerief; huis, gruis* te schrijven *grav* enz.; *huiz* enz. Men meent dan wel afkomst en verwantschap der woorden nader te komen, doch benadeelt 'de welluidendheit ten hoogsten'. Om dezelfde reden verwerpt hij de schrijfwijze *land, zand, strand, hand, blind, kind, grond, vond* zonder T, 'die nochtans in de uitspraeke deezer woorden meer dan de D gehoort wordt'[4]. Evenzeer de spelling

1) t.a.p. blz. 12.
2) t.a.p. blz. 13. Op blz. 183 herinnert MOONEN er aan, dat de *t* 'by de Nederduitschen, zoo wel, als by de Grieken en Latynen, het merkteken des Meervouwigen Getals in de Gebiedende Wyze is'.
3) t.a.p. blz. 33.
4) idem.

'der Werkwoorden in den tweeden en derden Persoon van de Aentoonende Wyze en Tegenwoordigen en Onvolkoomenen Tyt, *gy, hy bind, vind, gy bond, vond*, en diergelyke; gelijk ook der Deelwoorden *Verblind, gegrond* &c. zonder de zelve *T*, dewyl zoo de Werk- als Deelwoorden de *T*, als hunne merkletter in zommige Persoonen en Tyden, hier alzoo weinigh kunnen missen, als *gy, hy hoort, loopt, mint, gy riept, sliept*, en *gehoort, bemint, gegunt* &c. Waerom het noodigh is, dat men schryve *Gy, hy bindt, vindt, gy bondt, vondt*, en *Verblindt, gegrondt*'[1].

In de controverse: *lant, hant - landt, handt* (subst.) en *goet, out - goedt, oudt* (adj.) kiest MOONEN voor de eerste vormen; ofschoon het meervoud eist *landen, handen - goede, oude*. Er is een grondregel, ook in andere talen bekend en gebruikelijk, 'dat letters van het zelve werktuig dikwyls met elkandere verwisselt worden'. Buitendien bestaat er bij subst. vormen als *landt, raedt, verbondt* gevaar voor verwarring met verbale vormen, daarom liever *lant* (subst.), *landt* (verbum)[2].

Ten slotte, wat de deelwoorden betreft, men schrijft: '*Ik hebbe gehoort, ik was bemint, het is mij gegunt*'[3]: zij zijn als deelwoord niet onderworpen aan enigerlei verandering door buiging. Flectie treedt slechts op, wanneer zij 'veranderen' in bijv.nw.

1) t.a.p. blz. 33/34.
2) t.a.p. blz. 35.
In dit laatste geval, merkt MOONEN op, wordt de *D* 'eene der Wortelletteren der Stamwoorden, *Land, raed, verbind*, aen en met de volgende toevallige en merkletter *T* gehecht en vereent door eene verzweegene *E*, als de rustende Scheva der Hebreeuwen; die echter bij zommige Nederlanders en hunne nabuuren in de uitspraeke van *Landet, raedet, verbondet* gehoort wordt of plach te worden'.
De 'verzwegen' e blijft in de orthographische beschouwingen der 18e eeuw aan de orde. Vgl. A. KLUIT: Vertoog over de tegenwoordige spelling der Nederduitsche Taal, in: Werken van de Maetschappy der Nederlandsche Letterkunde, Leyden 1777, blz. 33/34: Bij *hij brandt* e.d. ontstaan uit *hij brandet*, behoeft men de *d* en *t* niet te zien als 'tegen elkander aanbotzende letters; maar als zulken, die door een verzwijging, of meer versnelde uitspraak, der *E* meer nabij elkander kwamen'.
3) t.a.p. blz. 36.

VII

§ 1. L. ten Kate: *Aenleiding tot de Kennisse van het verhevene deel der Nederduitsche Sprake* (*1723*)

LAMBERT TEN KATE's taalwetenschappelijke activiteiten liggen voor een belangrijk gedeelte op werkwoordelijk gebied. Hij is zich van dit feit helder bewust geweest. Zijn 'Voorreden tot den Lezer' voert onmiddellijk naar het hoofdterrein zijner werkzaamheden.

't Is al vrij vele jaren geleden, dat ik mijnen aandacht liet gaen over den aerd en de veelheid onzer Ongelijkvloeyende *Verba*, die bij de Hoofdtijden van Wortelvocael veranderen (als *Breken, brak, gebroken*, enz.: tot omtrent 200 stuks), welken ik zag dat de Letterkundigen door-gaends Ongeregelden noemden: bij de eerste opmerking scheen 't mij al toe, dat ze dwaelden in zulk een vonnis; en na verdere overweging bevond ik het nog klaerder; ontdekkende met minne moeite, dat niet alleen de Gelijkvloeyende *Verba*, welke bij alle verbuiging dezelfde *Vocael* behouden (als *Deelen, deelde, gedeelt*, enz:) en die alleen bij de schrijvers voor Regelmatig getelt wierden, maer dat ook zelf de veroordeelde Ongelijkvloeyenden eene volmaekte Regelmatige rooij, na ijders rang en aerd, volgens 't Gebruik en zonder eenige verplooying van eigen goeddunken, onderworpen waren; zulks dat het overige getal der ware Ongeregelden zeer klein en gering bleef'[1].

De kennis van deze 'Geregeltheit' bij de ongelijkvloeiende verba acht TEN KATE 'vrij gewigtig' om meer dan een reden. De verba vormen de woordsoort met de grootste frequentie en binnen de verba is speciaal de frequentie der ongelijkvloeiende verba het grootst. Ware dus de oude opvatting juist geweest, dan zou onze taal 'te jammerlijk ongeregelt moeten geagt worden'. Maar vooral: de ontdekking van deze 'Geregeltheit' maakte het mogelijk na te gaan 'op welk eene wijze onze Tael tot hare rijkheid van Woorden gekomen zij'[2].

Zo wordt de regulering der ongelijkvloeiende verba, de onderbrenging dezer verba en hun vormen in systematisch verband, de grondslag voor TEN KATE's arbeid en het is begrijpelijk, dat hij aan 'Regelmaet en Rangschikking der Nederduitsche *Verba*' een afzonderlijk hoofdstuk

1) L. TEN KATE: Voorreden blz. 2.
2) t.a.p. I blz. 2.

wijdt en dat hij dit hoofdstuk inleidt met een passage, waarin hij het verbum verheerlijkt als het meest-onmisbare zinsdeel:

'Regelmatigheid is de kroone eener Tale; en, onder de Leden eener Sprake is een Werkwoord het voornaemste. Zo min nu in de Uytspraek het Sisgeluid der *Consonanten* vermag zonder bijvoeging der Klinkers, zo min een romp zonder armen of beenen zig verplaetsen kan, of zo gering als een lichaem zonder ziel is, even zo stom, zo zwak, zo levenloos is een gezeg, dat geen *Verbum* vervat nogte onderstelt: 't zijn de Werk-woorden, die ons alle begin, voortgang, onderhoud en einde, ja alle soort van beweging uitdrukken'[1].

TEN KATE onderscheidt blijkens de Inhoud (zie X Redewisseling: Van de Algemeene Taeldeelen) tien woordsoorten, die hij in de tekst tot negen terugbrengt[2]. Van deze negen zijn er vier: *Adverbium, Praepositio, Conjunctio* en *Interjectio* 'Onverbuiglyk', de vijf andere zijn of aan declinatie (*Articulus, Pronomen, Nomen Substantivum* en *Adjectivum, Participium*) of aan conjugatie (*Verbum*) onderworpen. Hij verdeelt de w.w. in Bedrijvende (activa), Lijdende (passiva) en Onzijdige of Bestaende (neutra), resp.: *Slaen, Geslagen worden, Blijven* (blz. 322). Daarnaast is er het Zelfstandige Werk-woord *Zyn* of *Wezen*[3]. Er zijn twee getallen, drie personen, drie tijden: Tegenwoordige, Voorledene, Toekomende en vier wijzen: de Onbepaelde en drie bepaalde: de Aantoonende, Gebiedende en Onderstellende[4].

In het IIe deel bespreekt TEN KATE de 'Grondslag van Geregelde Afleiding' in twee Verhandelingen. Over de onveranderlijke worteldelen der gelijkvloeiende verba valt weinig te zeggen, hij brengt ze gezamenlijk onder in de Eerste Classis. De wortelveranderingen van de ongelijkvloeiende verdienen 'dat we die nettelijk van Lid tot Lid naeloopen (blz. 35).' TEN KATE houdt zich letterlijk aan zijn woord: hij geeft van deze w.w. een indeling in drie klassen, die ieder op zich zelf onderverdeeld zijn in resp. 6, 6 en 4 categorieën.

Tot de II Cl. behoren de verba waarvan de wortelklinker in het Praeter. Indicat: & Subj: en bij het Praeterit: Partic: verandert. Er onder vallen:

w.w. van de typen 1. *lyden*; 2. *bieden*; 3. *druipen*; 4. *wegen*; 5. *binden*; 6. *schenken*.

1) t.a.p. I blz. 543.
2) Op blz. 323 (I) spreekt hij van 'deze Negen Deelen'. Hij vat dan (blz. 324) Nomen Substantivum en Adjectivum samen.
3) t.a.p. I blz. 322.
4) t.a.p. I blz. 328/329.

Tot de III Cl. behoren de verba die in Imperf: Indic: & Subj: verwisseling van wortelklinker hebben:

1. *geven*; 2. *blazen*; 3. *varen*; 4. *vallen*; 5. *vangen*; 6. *roepen*.

En tot de IV Cl. de verba, die tweederhande Vocaelwisseling[1] vertonen, een in het Imperf: en een tweede in het Praet: Partic[2]:

1. *breken*; 2. *liggen*; 3. *helpen*; 4. *scheren*.

De w.w. der V Cl., type *brengen*, worden niet nader behandeld, omdat ze 'geene aenzienlijke Hoofdtakken uitleveren', die van de VI Cl., type *bakken* niet, omdat ze aan 'geene verandering van Wortelvocael onderworpen zijn dan onder de Oudheid'.

Aan het einde van dit overzicht constateert TEN KATE niet zonder trots, 'hoe onze Oude Voorvaderen, in de Afleidinge en in 't verrijken hunner Tale, niet wispeltuerig met de Letterklanken gespeelt hebben, maer, tot verwondering toe, voorzigtig geweest zijn'[3]. Zijn, grammaticaal, in vele opzichten humanistisch-klassicistische geest vindt in deze zegepraal van het orde-principe duidelijk diepe bevrediging.

TEN KATE is een man van groter allure dan MOONEN[4].

Voor MOONEN waren spellingsproblemen alpha en omega, TEN KATE staat er vrij onverschillig tegenover. In de 'Eerste Verhandeling' van zijn 'Onderzoek over onze Nederduitsche Letterklanken' behandelt hij de 'Schikking der Letteren, gewoonlijk Spelkonst genaemt'[5]. De eerste marginale aantekening luidt: 'Verdriet en nutteloosheid van de gewoonlijke Letterkrakkeelen over de Daaglijkse Spelling' en bekend zijn de woordvervormingen, waarmee hij dit gekrakeel hekelt: Zeg in plaats van Spelkonst liever 'Spil- of Quel-konst: want over al het Grammaticael word zo veel mondelinge kibbeling niet gemaekt, als over die beuzelarije

1) t.a.p. II blz. 44.
2) De aanduidingen der tijden en participia zijn naar TEN KATE.
3) t.a.p. II blz. 51.
4) DE VOOYS noemt hem 'baanbreker van de historische taalwetenschap' en zijn denkbeelden voor zijn tijd 'oorspronkelijk en zelfs geniaal' (V.T.O. I blz. 374).
VAN HAMEL zegt, dat hij bij het bepalen van de aard van het historisch verband, vooral waar het de klankwisselingsverschijnselen bij de sterke w.w. betreft, 'merkwaardig juist (heeft) getast'. (Geschiedenis der Taalwetenschap, blz. 36).
Ook GRIMM geeft hem de roem die hij verdient: Deutsche Grammatik I^2 noot op blz. 755; idem II blz. 66. TEN KATE heeft de betekenis der sterke w.w. en van de Ablaut het eerst in het licht gesteld.
5) t.a.p. I blz. 109 e.v.

alleen'[1]. Het is dus te begrijpen, dat hij in zijn beschouwingen over de w.w. geen paradigmata opneemt, zij passen trouwens ook niet in de opzet van zijn werk. In zijn overigens sobere spelling is hij niet steeds consequent. Hij staat, in zijn geringschatting van de orthographie, buiten de geest der eeuw[2].

Hoe spelt TEN KATE dan, speciaal, de werkwoordelijke vormen? De citaten uit de Aenleiding geven reeds enige aanduiding, maar meer systematisch onderzoek is noodzakelijk, om tot een betrouwbaar oordeel te komen. We hebben daartoe onderzocht twee passages, die van toelichtend, uiteenzettend karakter zijn, t.w. de 'Voorreden tot den Lezer' voorzover deze betrekking heeft op de 14 Redewisselingen, die deel I bevat, en daarnaast het eerste gedeelte van de Veertiende Redewisseling, die de tijden der verba in het algemeen behandelt, blz. 511-518. We hebben ons beperkt tot praes.vormen 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. van w.w. resp. zonder en met *d* als slotconsonant van het worteldeel; tot praet.vormen (alle personen) van zwakke en sterke ww; tot part. praet. van zwakke en sterke ww, voorzover het zwakke w.w. betreft uitsluitend dw., die thans *d* hebben en tot infinitief-vormen. We komen dan tot het volgend resultaat:

Praes.-vormen: 2e en 3e pers.enk. en 2e pers.mv. van:

a. w.w., waarvan het worteldeel niet op *d* eindigt.
TEN KATE schrijft: groeit, verschilt, verdient; onderstelt, toont aan, schildert af enz. Consequent: Worteldeel + *t*.

b. w.w. waarvan het worteldeel op *d* eindigt.
We treffen aan naast vind ik, steeds 2e en 3e personen zonder *t*: word bevestigt (word herhaaldelijk), vind men, houd op, onderscheid zich, aanduid. Consequent: Uitsluitend worteldeel.

Praet.-vormen:

a. Van zwakke w.w.:
noopte, bespeurde, groeide; dwaelden, maekten, beschouwden; beantwoordeden.

b. Van sterke w.w.:
bevond, vond, wierd, deed; aanrieden, hielden, streken, quamen.

1) Zijn woorden zouden langer waarde houden dan hij kan hebben vermoed.
2) Voor een juiste waardering van TEN KATE als filoloog blijft het opstel van DE VOOYS: De taalbeschouwing van *Lambert ten Kate* (V.T.O. I blz. 374) van betekenis.

Verleden deelwoorden:

a. Van zwakke w.w.:
Enkele op *d*: vermeld, gehad, geketend, doch verreweg overwegend op *t*: gedeelt, getelt, gerekent, naegespoort; gevoegt, genoemt, geketent enz.

b. Van sterke w.w.:
Steeds op *en*: onderworpen, gesproten; verbonden, gescheiden.

Infinitieven:

moet smeden, te vermijden, te verbinden, zal afleiden. Daartegenover: te uitten, vermoedelijk een verschrijving of een drukfout.

§ 2. A. Kluit: *Vertoog over de spelling der Nederduitsche taal* (*1763*) *Vertoog over de tegenwoordige spelling der Nederduitsche taal* (*1777*)

De Leidse historicus A. KLUIT heeft zich zeer intensief met taalproblemen bezig gehouden. Hij schreef een tweetal vertogen over de spelling: 1. Vertoog over de Spelling der Nederduitsche Taal (1763); 2. Vertoog over de tegenwoordige Spelling der Nederduitsche Taal (1777)[1]. In het eerste hield hij zich uitsluitend bezig met de vocalen, het tweede is, behoudens een samenvatting van het eerste, aan de consonanten gewijd en dan speciaal aan wat hij noemt 'de verwantschapte Medeklinkers', waaronder hij verstaat, 'die in haren aard verandering onderhevig zijn', de V - F, B - P, D - T, Z - S, G - CH[2], in hun functie als slotconsonant, gelijk hij reeds aan het einde van zijn eerste vertoog aankondigde[3].

Op blz. 31 van zijn tweede vertoog komt hij tot de D - T: 'Zoo klaar de oude taalgesteldheid is met V, F: Z, S: G, CH: zoo klaar is het ook gelegen met de D en T, voor zulken ten minsten, die niet willens dwalen

1) DE VOOYS: Uit de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde. V.T.O. III, blz. 21-22.
2) Vertoog enz. in Werken van de Maetschappy der Nederlandsche Letterkunde Leyden 1777, blz. 12-13, 15. KLUIT sluit dit vertoog met een verwijzing naar PONTUS DE HEUITER (Nederduitsche Orthographie, Antwerpen 1581): Worden gebuirletteren genomt Z en S; B en P; T en D; F. en V.
3) Vertoog enz. in Nieuwe Bydragen tot opbouw der Vaderlandsche Letterkunde Leyden 1763, blz. 352.

willen'. De T heeft aan het einde der woorden steeds de plaats vervuld van de D. Deze letters staan elkaar zo na, dat zij telkens onderling wisselen.

Maar sedert vele jaren tracht men, 'dezen ouden en vasten grondregel'[1] omver te werpen. Men ontkent niet de 'gelijkheid' van de *F* en de *V*, van de *S* en de *Z*, maar weigert de 'gelijkheid' van de *D* en de *T* te erkennen. Op deze weigering berust 'het gansch gebouw der thans door 't gebruik bijna gewettigde gewoonte der spelling met D, in *brood, hand, daad, boord*, enz.' Men verdedigt zijn standpunt met de opmerking, dat, zo de D en de T 'letteren van een natuur' waren, men ze niet, 'dan walglijk en ongerijmd', te zamen kon voegen. De 'oudheid'[2] kende geen spelling met *dt*; voor *hij brandt, hij wordt* enz. schreef men òf *hij brandet, hij wordet*, òf kortweg *brant, wort*. De *dt*-spelling is 'een toevallige, in later tijd opgerezen', waartegen KLUIT ernstig bezwaar heeft en die hij via een analoge combinatie (*zs*) met klemmende argumenten bestrijdt, een betoog, dat in een strijd voor verder gaande vereenvoudiging onzer spelling nuttige diensten zou bewijzen. Stel, zegt hij, dat niet de *T*, maar b.v. de *S* onze ww. 'geeindigd had'.

'Wat dunkt u? zoude men in de plaats van *lezet, gehuizet, verguizet*, eens met S schrijvende *lezes, gehuizes, verguizes*, en voords bij zamentrekking, of uitsnijding (*syncope*) *leezs, gehuizs, verguizs*: zoude men, zegge ik, om die tweederlei letter ZS niet opelkander te doen slaan, dan niet aanstonds de Z in *leezs, gehuizs, verguizs*, hebben uitgelaten? Doet men dat niet altijd, ook met de T, wanneer men, b.v. *hij batet, hij stortet, nuttet*, verandert in *hij baat, hij stort, hij nut*, in plaats van *hij baatt, hij stortt, hij nutt*? Of ten hoogsten genomen! men zoude die Z in *verhuizs* (dit eischt de Regelmaat) aanstonds, om de volgende S, verscherpt hebben in S, schrijvende *verhuiss*, en eindelijk *verhuis*. En dan kwam 't weder op 't zelfde uit. Even dit doet duidlijk zien, dat we van zelf met de DT, in *brandet, zendet, wordet*, op der Ouden natuurlijke Regelmaat neêrkomen, om, de E wegsnijdende, niet te schrijven *brandt, zendt, wordt*; maar *brant, zent, wort*'[3].

Maar KLUIT is geen revolutionair doorzetter, eer een plooibaar burger der achttiende eeuw. Zijn betoog moge steunen op historische en phone-

1) t.a.p. blz. 32.
2) t.a.p. blz. 33.
3) t.a.p. blz. 34, 35.

tische gronden, maar: ‘het achtbare gebruik’ kiest voor *dt*. ‘Tegen een algemeen gebruik, hoe kwaad ook, is het vergeefs te worstelen. ....Edoch het is er; het heeft er lang geweest; en het gebiedt ons derhalve deze onregelmatigheid over 't hoofd te zien, en 't als ene taalwet aantenemen’[1]. Deze decisie, beter deze overgave, is voor de spellinggeschiedenis der w.w. vormen van beslissende betekenis geweest. De beslissende keuze, die het negentiende-eeuwse spellinggebruik zou beheersen, is feitelijk reeds door KLUIT gedaan[2]. Meer dan door SIEGENBEEK of TE WINKEL. KLUIT polemiseert nog wat na met B. HUYDECOPER[3]. Men schrijft niet *brood* en *noot* om de meervouden *brooden* en *nooten*; ook niet, met HUYDECOPER, *brooden* en *nooten* vanwege de enkelvoudsvormen *brood* en *noot*. De ouden schreven immers broot - brooden, zo goed als erf - erven, berch - bergen, deucht - deugden, consequent stemloze slotconsonanten in het enkelvoud, stemhebbende consonanten in het meervoud. Maar met de formulering van de gangbare spellingregels voor *d, dt* en *t* geeft KLUIT alle verzet op:

‘Men heeft thans dezen regel, dat woorden, die zich in de buiging door de D laten kennen, in de sluiting ook door D gespeld worden’.

Daartoe behoren:

‘(2) De Deelwoorden; als: *bekeerd, geloofd, gezegd*; om dat men *bekeerde, geloofde, gezegde* schrijft’.

(3) De eerste Persoon; als: *ik vind, ik brand* enz.

‘Met DT eischt men te besluiten den tweeden en derden Persoon der Werkwoorden in D, die oulings DET hadden; als *hij* of *gij brandt*, oulings *brandet; hij laadt; windt* van *winden; andwoordt, treedt, wordt*, enz.

Daar integendeel met de Enkele T gespeld worden:

(1) De overige Werkwoorden; als: *gij keert, hij keert; verzint; wint* van *winnen*; enz.’[4].

1) t.a.p. blz. 36.
2) DE VOOYS: V.T.O. III, blz. 22.
3) KOLLEWIJN: Een taaldespoot uit de pruiketijd. In Opstellen over Spelling en Verbuiging. Groningen 1916, blz. 159.
4) t.a.p. blz. 40.

VIII K. van der Palm: *Nederduitsche Spraekkunst voor de Jeugdt I* (*1769*) E. Zeydelaar: *Néderduitsche Spraakkonst, ten dienste der Néderlandsche taalbeminnaars* (*1781*)

In 1769 publiceerde KORNELIS VAN DER PALM, Fransch en Duitsch Kostschoolhouder te Rotterdam, bij een uitgever ter plaatse zijn Nederduitsche Spraekkunst voor de Jeugdt, uit verscheidene onzer voornaemste Spraekkunstschrijveren opgestelt, in vier 'stukjes'. Hij verwerkt de stof volgens de catechetische leervorm, in vragen en antwoorden: 'Met opzet heb ik verkozen het zelve by vragen en antwoorden te behandelen, om dat de ervarenheit my geleert heeft, dezen weg dienstigst voor de jeugd' te zijn'. Meer dan een eeuw lang zal dit voorbeeld navolging vinden. VAN DER PALM meent dat hij de eerste schrijver van een grammatica voor de lagere school is: er is, 'naer myn weten, nimmer een werkje van dien aert,...., in onze Nederlandsche sprake geweest'[1].

1) t.a.p. Voorrede.
VAN DER PALM is blijkbaar nogal ingenomen met zijn vraag- en antwoordenspel. Misschien zou hij wat ontnuchterd geweest zijn, als hij kennis had kunnen nemen van de volgende passage uit BOT (t.a.p. blz. 200). In de 15e eeuw reeds heeft men er naar gestreefd de Latijnse en Griekse leerboeken aan te passen aan het kinderlijk bevattingsvermogen. 'Allereerst liet men de vraag- en antwoordmethode vallen, die vóór de uitvinding der boekdrukkunst tot op zekere hoogte aanbeveling verdiende, maar er na volkomen uit de tijd was. Hoe lang deze erotematische methode nog heeft doorgewerkt en de ontwikkeling der enorme mogelijkheden voor de didactiek, die in de typographie besloten lagen, heeft belemmerd, blijkt wel uit de grammatica van MELANCHTON van het jaar 1518, die er nog altijd de sporen van draagt. GEORGIUS RITHAEMERUS schrijft zelfs in 1524 zijn compendium nog volgens dit overoude procédé'.
Zelfs in 1524! Deze erotematische methode heeft in de 19e eeuw in de Nederlandse lagere-school-didactiek klaarblijkelijk een renaissance beleefd. Talloze lagere-school-grammatica's b.v. (zie HS XII) zijn volgens dit 'overoude procédé' geschreven.
DE VOS oordeelt als volgt over het leerboekje van VAN DER PALM: 'De beste schoolspraakkunst, steunend op TEN KATE, HUIDECOPER, MOONEN en NYLOË, was ongetwijfeld die van KORNELIS VAN DER PALM.... Het nieuwe in dit taalboekje, zo lijkt het ons, zal wel hoofdzakelijk zijn de didactische flair waarmee de geroutineerde schoolman de door achttiende-eeuwse taalkundigen gecodificeerde taalregels aan jeugdige leerlingen van 't Lager onderwijs overzichtelijk-catechetisch wist aan te bieden. Ongetwijfeld was het een stap vooruit op de gangbare fantastische taalcuriositeiten van taal- en letterlievende schoolmeesters en predikanten, maar anderzijds, ook door het gemis aan opheldrende oefeningen, in zijn nuchterheid en zakelijkheid, niet van dorheid vrij te pleiten.'
(Moedertaalonderwijs in de Nederlanden I blz. 24-25).

Het werk van ERNST ZEYDELAAR, Fransche Kostschoolhouder der Stad Thiel, Néderduitsche Spraakkonst, ten dienste der Néderlandsche taalbeminnaars, in 1781 te Utrecht verschenen[1], is zeker geen spraakkunst voor de school, al zal zijn werk 'ook vanägter ten nutte van de jeugd.... moeten uitvallen'[2]. ZEYDELAAR is een belezen en bestudeerd man, die èn de letterkunde èn de taalkunde van zijn eeuw kent, er over heeft nagedacht en soms tot verrassende en originele vindingen komt. HELLINGA noemt hem, op grond van zijn theorie over de relatie *oo* - *eu*, 'een knap taalhistoricus'[3].

VAN DER PALM en ZEYDELAAR bewegen zich bij de spraakkunstbeoefening in de oude 18e-eeuwse banen. Hun optreden is van belang, omdat ze de gangbare taalopvattingen in bredere kringen verbreidden, maar buiten deze opvattingen treden ze zelden. Dit blijkt onmiddellijk, zodra we hun werk vergelijken met dat van SCHOTTELIUS - MOONEN, ook als we ons blijven beperken tot de gedeelten, aan de inleidende definities en indelingen en aan de verba gewijd. Voor ZEYDELAAR blijft de spraakkunst 'die konst of weetenschap, door welke men een Taal regt en zuiver leert spreeken en schrijven'[4]; VAN DER PALM en ZEYDELAAR blijven binnen de spraakkunst onderscheiden Woordgronding en Woordvoeging; de Woordgronding blijft bij beiden omvatten de oorsprong(en), de eigenschap(pen), de afleiding(en) en de verdubbeling(en) der (van enkele) woorden[5]; de Woordvoeging een schikking der woorden, om tot een goede (verstaanbare) rede te komen[6].

1) DE VOOYS is onjuist als hij meent, dat dit werk in 1791 door ZEYDELAAR als kostschoolhouder der Stad Weesp is geschreven (V.T.O. III blz. 18).
2) t.a.p. Voorréden XII.
3) HELLINGA: t.a.p. blz. 251. ZEYDELAAR is eveneens schrijver van een Franse grammatica (1768) en is ook opgetreden als lexicograaf (vgl. RIEMENS: Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVIe au XIXe siècle. Leyde 1919, p. 233 en 269.
4) t.a.p. blz. 1.
5) VAN DER PALM t.a.p. blz. 1; ZEYDELAAR t.a.p. blz. 1.
6) Idem resp. blz. 3 (3e stukje) en blz. 260.

Noodzakelijk is ten eerste: kennis der letteren, onderzoek der letteren, spelling; ten tweede onderzoek der lettergrepen, uitspraak[1]. Orthographie en prosodie blijven dus, naar het schema SCHOTTELIUS - MOONEN, tot de Woordgronding behoren.

Dezelfde afhankelijkheid vertoont zich bij de verba. VAN DER PALM distantiëert zich in zijn definitie licht van MOONEN, ZEYDELAAR copieert. De dubbele indeling: in persoonlijke en onpersoonlijke, in bedrijvende, lijdende en onzijdige nemen beiden over, VAN DER PALM voegt er vrijmoedig de wederkerige aan toe[2]. Er blijven bij VAN DER PALM vier wijzen en vijf tijden met nagenoeg onveranderde namen (blz. 56 en 57, 2e stukje); ZEYDELAAR handhaaft eveneens de vier wijzen, MOONEN's aanvoegende wijs heet bij ZEYDELAAR: Bijvoegende wijse (blz. 212); in plaats van vijf tijden onderscheidt ZEYDELAAR er zes: als zesde fungeert een *Onbepaalde tijd*, die eigenlijk onder de toekomende ressorteert: Ik zou of zoude hebben (blz. 217). Opvallend is dat VAN DER PALM wel het woord 'tijdvoegingen' gebruikt (II, blz. 55), doch de gelijkvloeiende en ongelijkvloeiende w.w. als differente categorieën niet behandelt; het blijft bij paradigmata van de 'hulpwoorden' zijn, hebben, worden, zullen[3]; het bedrijvende w.w. beminnen, het lijd. ww. bemint worden, het onz. ww. sterven en het wederk. ww. zich vleien. ZEYDELAAR blijft de getrouwe copiïst: hij neemt ook de termen wortel- of stamletters over (blz. 213).

Aan de ongelijkvloeiende w.w. schenkt VAN DER PALM geen aandacht, ZEYDELAAR behandelt ze zeer uitvoerig. Hier is hij MOONEN niet gevolgd, kòn hij met zijn wetenschappelijk-systematische geest MOONEN ook niet volgen. MOONEN's behandeling der ongelijkvloeiende w.w. is verward en weinig overzichtelijk; hij noemt de verandering die de klinkers of tweeklanken van het wortelwoord ondergaan, 'veelvouwigh en verscheiden'[4]. Het gelukt hem niet orde te scheppen. ZEYDELAAR preciseert: Bij de gelijkvloeiende onderscheidt hij drie categorieën, in feite vier, naar de typen: adem-de; buk-te; antwoord-de, acht-te; de ongelijkvloeiende worden in vijf klassen ondergebracht:

1) VAN DER PALM blz. 1 en 2 (1e stukje) en ZEYDELAAR blz. 1.
2) t.a.p. blz. 52 (2e stukje).
3) ZEYDELAAR loopt op zijn tijd vooruit; spreekt reeds van 'hulpwerkwoorden' (blz. 216).
4) MOONEN, t.a.p. blz. 207.

bedrijven; buigen; binden; bedriegen; breken, behoudens enkele, die buiten dit schema vallen. Bij de gelijkvloeiende verba zou gedacht kunnen worden aan invloed van VAN HEULE, wiens eerste drie klassen door gelijksoortige w.w. worden gevormd: deelen; braeken; arbeyden, achten (zie blz. 51), bij de sterke aan invloed van TEN KATE (zie blz. 64 e.v.). ZEYDELAAR heeft blijkens zijn literatuuropgave beide werken gekend; van VAN HEULE's grammatica zelfs beide drukken.

VAN DER PALM's negatie van de klassenindeling der ongelijkvloeiende w.w. is opmerkelijk. Vloeit zij voort uit de onderwijservaringen van deze 'kostschoolhouder'? Hij heeft, zagen we, 'de onvermoeide TEN KATE' gekend, doch is hem ten deze niet gevolgd. Bezien vanuit de spellingdidactiek der lagere school terecht, zij bieden buiten de groep binden, bieden enz. geen of weinig specifieke spellingmoeilijkheden[1].

Welke spellingvoorschriften met betrekking tot de w.w. geven nu VAN DER PALM - ZEYDELAAR?

De vraag of men woorden, die in het mv. een *d* krijgen, in het enkelvoud ook met een *d* moet schrijven: antwoord dus vanwege antwoorden, beantwoordt VAN DER PALM als volgt[2]:

Men kan, vanwege de uitspraak, het woord sluiten met een *t*; of het, vanwege het meervoud, sluiten met een *d*; of wel, om 'aen de uitspraek en tevens aen den aert der woorden te voldoen'[3] met *dt*. Hij kiest persoonlijk voor *dt*, al acht hij 'de zaek van geene groote aengelegenheit, als men zich zelven slechts altoos gelyk is'[4].

Consequent is VAN DER PALM inderdaad. Zijn praesens-vormen 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. eindigen in de werkwoorden die in de stam geen slot-*d* hebben, standvastig op *t*, in het andere geval op *dt*. Hoofdstuk 10 van het IIe deeltje geeft o.a.: veronderstelt, beteekent, noemt, berouwt; onderscheidt, geschiedt, bevindt, duidt aan.

Even constant hebben de part. praet. van gelijkvloeiende w.w. op *d* een *t*: gedeelt, gekent, genoemt, geëindigt enz.

ZEYDELAAR gaat dieper. De gecompliceerdheid van het probleem drukt hem: Hierom zal ik naauwkeurig tragten te bepaalen, van-

1) We komen op deze kwestie in Deel III terug.
2) Zijn voorbeeld is niet gelukkig gekozen. Het is niet duidelijk of hij het substantief of het verbum bedoelt.
3) t.a.p. blz. 13-14.
4) t.a.p. blz. 14.

wégens de naauwe verwantschap deeser letter (de *D*), met de *T*,

1. Welke woorden met D moeten eindigen.
2. Welke woorden met *T* moeten geslooten worden.
3. Welke woorden met *D* en *T* beide te gelijk moeten geslooten worden[1].

Met *d* schrijft men '.... de Werk- en Deelwoorden, die in het meervouwdige getal.... *den* of *de* hebben'. Dus: *Ik lijd, wij lijden. Ik zond, zij zonden. Getékend, getékende*[2].

Op *t* eindigen '.... de tweede en derde persoon des enkelvouwds, en de tweede persoon des meervouwds van zoodanige Werkwoorden, wier eerste persoonen des tégenwoordigen tijds van de Toonende Wijse, in *n* of *r* uitgaan'. Zo: *Gij bemint, hij bemint*. Een voorbeeld met een r ontbreekt, wel komt voor: *Ik zout, wij zouten*![3].

Met *dt* sluit men:

1. 'De tweede en derde persoon des eenvouwds, en de tweede persoon des meervouwds van den tégenswoordigen tijd der Aantoonende wijse, van zoodanige Werkwoorden, die de *D* tot een wortelletter hebben, en dezelve in de buiging behouden'[4]. Dus: *ik antwoord, gij antwoordt, hij antwoordt*.
2. 'Alléén de tweede persoon des enkelvouwds en de tweede persoon des meervouwds, van den onvolmaakten voorleeden tijd'. Dus: gij ondervondt, gijlieden ondervondt[5].

ZEYDELAAR's polemiek met TUINMAN en TEN KATE toont, hoe serieus hij dit spellingprobleem, voor VAN DER PALM 'van geene groote aangelegenheid', opvat en met hoeveel hardnekkigheid hij een oplossing zoekt. TUINMAN (Oude en nieuwe Spreekwijsen, blz. 57) wil als part. praet. van *beminnen bemint*, als MOONEN en VAN DER PALM, niet *bemind*. TEN KATE wil nauw lettende 'op een' nétte úitspraak' (I blz. 127) de part. praet. van de gelijkvloeiende w.w. op *d*, wanneer ze onbuigzaam zijn, overeenkomstig de uitspraak, met een *t* spellen, anders met een *d*, derhalve: *de beesten zijn verjaagt*, doch *een verjaagd beest*, zoals men ook zegt: *een verjaagde wolf*.

ZEYDELAAR wil vastheid, tegenover beiden. Met TUINMAN is hij het niet eens: 'Men schrijft *bemind* met *d*, omdat men zegt *beminde*'[6].

1) t.a.p. blz. 69-70.
2) t.a.p. blz. 70..
3) t.a.p. blz. 71.
4) t.a.p. blz. 75.
5) t.a.p. blz. 75.
6) t.a.p. blz. 74.

Ook TEN KATE's opvatting (prioriteit van de uitspraak, althans gedeeltelijk), verwerpt hij in een krachtige, met overtuiging geschreven passage, waarin we de basis vinden van een gedeelte van onze huidige werkwoordsdidactiek:

'Wij moeten niet zoo zeer ons bepaalen, bij eene nette uitspraak, noch bij het geene, *criticè*, best is, maar wij moeten ons voornaamelijk gronden op de régelmaatige afleiding' en schikking der werkwoorden. - Nu is't immers zéker, dat de *D*, in de bovenstaande woorden, meer in aanmerkinge komt dan de *T*. Men heeft niet zoodra gezeid: *ik verjaag, bemin, tem*, of er volgt: *ik verjaagde, ik beminde, ik temde*, en dus ook, *ik heb* of *ik ben verjaagd, bemind, getemd*, enz. - Wanneer men deese régelmaat slegts in het oog houdt, zal men nooit verlégen staan omtrent het gebruik van *D* of *T*'[1]. En om het tegengestelde te tonen: *smeekte, waakte - gesmeekt, gewaakt*.

ZEYDELAAR laat geen ruimte aan twijfel en onzekerheid: consequent wenst hij toepassing van de regel der gelijkvormigheid bij de part. praet.: *getemd* om *temde; gesmeekt* om *smeekte*. Hij wil de congruentie tussen praet. en part. praet., die we nóg onderwijzen. Hij maakt zich dus op een der meest cardinale punten los van MOONEN.

1) t.a.p. blz. 75.

IX

§ 1. Justus van Effen: *Studentenleven* (*1731*) (Vertogen 19 en 20)

JUSTUS VAN EFFEN - in dit opzicht geen kind zijner eeuw - heeft tegenover het spellingprobleem een nogal loszinnige houding aangenomen. Er is geen enkel bewijs, zegt DE VOOYS, dat VAN EFFEN eerbied gehad heeft voor de gezaghebbende grammatici en 'taalbouwers', die b.v. bij LANGENDIJK met ere genoemd worden. Hij laat zich, integendeel, nogal laatdunkend uit over de 'muggesiftery' van 'taalsnuffelaars'. Wat de spelling betreft, erkent hij geen gezag. Hij wil zijn 'mede-ingezetenen, in hun bevestigt regt, om ieder de taal volgens zyne eigene zinlykheid te spellen niet benadelen'[1].

Intussen betekent deze onverschilligheid volgens DE VOOYS niet, dat in VAN EFFEN's taal geen sporen te vinden zouden zijn van grammaticale regels uit de school van MOONEN; evenmin dat zijn spelling volkomen anarchistisch is.

Veel meer dan schaarse sporen zijn dit intussen niet, althans niet wat de werkwoordelijke vormen betreft. 'Volkómen anarchistisch' moge de spelling der werkwoordelijke vormen niet zijn, zonder recht en regel is zij wel. Het is niet mogelijk er een leidend beginsel in te ontdekken, als althans de spelling der verbale vormen in de Vertogen 19 en 20 een betrouwbare norm levert.

Teg. tijdsvormen.

a. Van ww., waarvan de stam niet op d eindigt:
Vrijwel even dikwijls komen voor vormen voor de 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv., bestaande uit stam + *t* als vormen, bestaande uit stam + *d*: noemt, luistert, schaamt, bedriegt enz. tegenover: leerd, waagd, diend, doed![2] enz.

1) Vertoog 58, blz. 218, aangehaald bij DE VOOYS: Opmerkingen over de taal van *Justus van Effen*'s Hollandsche Spectator. N.T. 44, blz. 75-76.

2) Deze *d*-vormen duiken in de spraakkunsten enige malen op. Volkomen begrijpelijk, telkens wanneer de regel der gelijkvormigheid beslissender geacht werd dan die der uitspraak. WIGARDUS a WINSCHOOTEN in zijn Letterkonst (1683) voert een streng-analogische *d*-spelling aan het einde der woorden in, dus goed, dood, maar ook hij leerd, naar de verl. tijd hij leerde. Hij verwerpt zowel de phonetische t-spelling als de omslachtige dt-spelling. (DE VOOYS, V.T.N. I 350-351).

b. Van ww. met stam op d.
VAN EFFEN verwerpt de *dt*-spelling volkomen. Hier is hij uiterst consequent. Hij schrijft: word gereedgemaakt, hij vind zich, wat beduid, zulks leid opgesloten, wort geligt, dat zich aanbied enz.

Verl. tijdsvormen.

a. Van zwakke w.w.
Hier spelt hij overeenkomstig de tegenwoordige schrijfwijze: hoorde, schaamde, spaarde enz. Evenwel: storte. Misschien verschrijving of drukfout, maar misschien ook inwerking van de uitspraak.

b. Van sterke w.w. Geen afwijkingen.

Verleden deelwoorden.

a. Van zwakke w.w. op d.
Er is een overwicht van deelwoordsvormen op *d*: gebloeid, verdiend, verleid, aangewend, geleerd, opgezegd, doch daarnaast komen vele vormen op *t* voor: gepleegt, aangespoort, overtuigt, gelaarst en gespoort, gevoegt enz. Bepaalde motieven voor de keuze zijn niet te vinden.

b. Van sterke deelwoorden. Deze eindigen alle op *en*.

Infinitieven.

Deze vertonen geen afwijkingen: te verzenden, te verkwisten, te bekleden, deden watertanden, zouden aanvaarden enz.

§ 2. Betje Wolff en Aagtje Deken:

Brieven.

Betje Wolff: *De menuet en de domineespruik* (*1772*)

Enkele opmerkingen over de conjugatie bij BETJE WOLFF en AAGTJE DEKEN vinden we in KOOPMANS' Bloemlezing uit de 'Willem Leevend'[1]. KOOPMANS schrijft:

'Haar vervoeging is nagenoeg als de onze. Evenwel vinden we vrij geregeld gij ontfing, gij zuchtte, gij leefde, alleen de éénlettergrepige vormen nemen soms de t: gij zaagt (verl. tijd van zien) naast gij bleef en gij had. Geregeld komt voor gij zoud, zelden vonden we afwijkingen als weggelegt en geleeft'.

Deze zeer summiere samenvatting zou de indruk kunnen wekken

1) J. KOOPMANS: Bloemlezing uit de 'Willem Leevend', Groningen 1911, blz. 24.

alsof WOLFF en DEKEN, op enkele sporadische afwijkingen na, de werkwoordelijke spelling naar huidige opvattingen steeds vlekkeloos en onberispelijk hebben gehanteerd.

De lectuur van haar brieven echter leidt snel tot een andere conclusie, voor ieder der beide schrijfsters afzonderlijk. Reeds de eerste pag. van de eerste brief in DYSERINCK's uitgave doet twijfelen, als men al niet aan het twijfelen geraakt was door het motto, ontleend aan DEKEN, op de titelpagina:

> Men legd Maaltijden aan om te *lagchen*, maar schrijft[1)] Brieven om te *genieten*.

Op deze eerste pag. vindt men de verl. dw. geleeft en getoont tegenover gedicteerd en aangewend. Vandaar de noodzaak van een uitgebreider onderzoek.

DYSERINCK's uitgave bevat brieven van B. WOLFF, liggende tussen 21 december 1765 en 8 october 1803, van A. DEKEN liggende tussen 1776 (niet nader gedateerd) en 5 november 1804. Van ieder der schrijfsters werd een drietal gekozen, van beiden de eerste brief, d.w.z. nr I en L IV, van ieder een brief uit de tussenperiode, d.w.z. van B. WOLFF een brief van 17 october 1786, nr C XXII, van A. DEKEN een brief van 23 october 1781, nr C IX, en uit de laatste periode een gemeenschappelijke brief nr CL XXVI, met duidelijke onderscheiding van ieders aandeel (1801, niet nader gedateerd).

Mede-bepalend voor de keuze is de omvang geweest; het aandeel van B. WOLFF omvat ongeveer 10½ blz., dat van A. DEKEN ongeveer 6 blz.[2)].

We geven eerst de verbale spelling bij B. WOLFF.

Teg. tijdsvormen.

a. Van ww., waarvan de stam niet op d eindigt:
In dit opzicht schrijft WOLFF overeenkomstig de huidige spelling, in de 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. steeds *t*: ijvert, arriveert, veroordeelt, admireert, verdient, wandelt, enz. De afwijkende vormen: gij heb en vervuld kunnen vergissingen zijn.

1) JOH. DYSERINCK: Brieven van *Betje Wolff* en *Aagtje Deken*, 's-Gravenhage 1904. Op blz. XXI van de Inleiding vindt men echter: schrijfd!

2) De brieven van B. WOLFF zijn successievelijk gericht aan: Mr. H. NOORDKERK en JACOBA ADRIANA BUSKEN, van A. DEKEN aan B. WOLFF en MEJUFFR. M. VAN NISSEN, GREEGER; de gemeenschappelijke brief aan Mr. H. VOLLENHOVEN.

b. Van w.w. met stam op d.
In bovengenoemde personen overwegend *d*, minder *dt*: 't word, hij meld, word belet, gy vind; wordt verboden, men vindt.

Verl. tijdsvormen.

a. Van zwakke w.w. Overeenkomstig het huidige gebruik.
b. Van sterke w.w.
Overwegend overeenkomstig de huidige spelling: zond, vond, wierd, doch daartegenover: hielt. Voorts naast gy waart ook gy waard.
Zwakke werkwoorden met *dd* en *tt* komen slechts een enkele keer voor: WOLFF schrijft ik wende aan (van aanwenden) en kostte.

Verl. deelwoorden.

a. Van zwakke w.w. op d.
Hier kan men een geleidelijke verschuiving constateren van slot-*t* naar slot-*d*. In haar eerste brief eindigt deze categorie d.w. bijna uitsluitend op *t*: geleeft, getoont, geneigt, getergt, overgekakelt, gedupeert, bekent enz; vormen op *d* komen veel minder voor. In de tweede brief is evenwicht: gelieft, vervult, gepaart, overtuigt tegenover behandeld, omarmd, bedroefd, geliefd. In de derde brief, die echter slechts enkele part. telt, uitsluitend *d*: gereinigd, opgedrild, getrouwd. Men is tot zover geneigd aan te nemen dat eerst langzamerhand de gelijkvormigheidsregel op dit punt op deze vrije geest vat heeft gekregen.
b. Van sterke w.w. Overeenkomstig het tegenwoordige gebruik.

Teg. deelwoorden.

De enkele die voorkomen eindigen op *end*.

Infinitieven.

Geen bijzonderheden: te wagten, moest vlugten, ga beantwoorden, zult achten enz.

Gebiedende wijs.

Steeds in de enkelvoudsvorm, een enkele keer met apocope van de *d*: hou moed.

Bij A. DEKEN.

Teg. tijdsvormen.

a. *Van w.w., waarvan de stam niet op d eindigt.*
DEKEN laat deze ww. in de aangegeven personen vrijwel steeds op *d* eindigen: verseekerd, afkeurd, kund, scheind, vraagd, schreeuwd, wild gy; zij schrijft zelfs leesd en geefd.
b. *Van w.w. met stam op d.*
Zij schrijft nimmer *dt*: zig bevind, mijn ziel lijd, gy beantwoord, deze brief word.

Verl. tijdvormen.

a. *Van zwakke w.w.* Geen afwijkingen.

b. *Van sterke w.w.*
DEKEN schrijft gy had, met 'omissie' der *t* en gy waard.
Ook bij haar komen zwakke w.w. met *dd* en *tt* slechts een enkele keer voor. Zij schrijft verblyde en achtte.

Verl. deelwoorden.

a. *Van zwakke w.w. op d.*
DEKEN's voorkeur voor een slot-*d*, die zij in zo sterke mate toonde in de praesens-vormen, doet verwachten dat haar part. praet. eveneens op *d* eindigen, minder vermoedelijk uit spellingovertuiging dan uit een onbewuste, niet geconcludeerde schrijfgewoonte: slechts uiterst zelden eindigt een part. praet. op *t*: verdeedigt, berooft, overtuigt, tegenover: geloofd, gewandeld, geneygd, gevorderd, gevraagd, gezegd, geflatteerd, afgeschilderd enz.
b. *Van sterke w.w.*
Deze eindigen steeds op *en*: geleden, gesproken enz.

Teg. deelwoorden.

Overeenkomstig de huidige regel: *end*.

Infinitieven.

Geen bijzonderheden: zal antwoorden, kon rusten, zullen verwachten.

Gebiedende wijs.

Vrijwel steeds de enkelvouds-vorm: vraag, zend; in een tweetal gevallen de meervoudsvorm, beide keren in bewogen ogenblikken en met

minder gebruikelijk taalmateriaal: zegepraalt over uwe oordeeldervende beoordeelaars; vaart wel.

De overeenstemming tussen beide schrijfsters ligt bij die vormen, waar a priori overeenstemming te verwachten was: de zwakke praeterita van het type: permitteerde, strookte - verseekerde, verraschte; de sterke part. praet.: aangeboden - gezeten; de part. praes. overtuigend - liefhebbend; de infinitieven en de gebiedende wijs-vormen. Dit zijn tegelijk, met als uitzondering de zwakke praeterita, de minst frequente categorieën. De verschillen liggen bij de meest frequente categorieën: de praesens-vormen zonder of met *d* als slot-consonant van de stam; de sterke praeterita en de zwakke part. praet. Bij WOLFF eindigt de praes.-vorm van 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. vrijwel steeds op *t*, bij DEKEN even permanent op *d*; bij WOLFF vindt men enkele malen *dt*, bij DEKEN nimmer. Bij WOLFF komen enkele sterke praet. voor op *t*, bij DEKEN geen. WOLFF schrijft lange jaren de zwakke part. praet. steeds met *t*, tot ze naar het eind harer jaren zwenkt; DEKEN houdt vanaf de eerste tot de laatste brief vast aan consequent *d*, waar wij thans nog *d* schrijven.

Van een spellingovertùiging is bij beide schrijfsters, evenmin als bij VAN EFFEN, vermoedelijk sprake geweest. Tegenover het probleem der verbale spelling stonden zij - de feiten pleiten sterk voor deze opvatting - onverschillig, althans in haar particuliere correspondentie. Er is ook geen sprake van enige wederzijdse beïnvloeding. In de gemeenschappelijke brief aan Mr. VOLLENHOVEN (1801) schrijft DEKEN, die begint: wild gy, behoord, schreeuwd, verdiend, kend, leesd!, geefd!; WOLFF volhardt bij haar *t*: verdient, afboent, afdrilt enz.

'Spelling-krakkeelen' zullen de huiselijke vrede op Lommerlust nimmer hebben verstoord. WOLFF legt zich zonder bezwaard gemoed neer bij haar gebrekkige beheersing der werkwoordelijke spelling: 'ofschoon noch hy (Loosjes), noch vader N(oordkerk), noch Houttuin, in staat zijn geweest my te doen begrypen wat taalregelen zyn, en ik altoos iemand noodig heb die hen in haar, d in t, t in d of dt veranderd'. (Brief XXXII van 9 Juni 1772).

Het is mogelijk dat in deze zelfbeschuldiging wat gewilde overdrijving schuilt en dat de slot-d van verander*d* niet zonder enige schalkse arglist is neergeschreven. Want juist in haar praes. vormen

van het type verander*t*, minder van het type wor*dt*, is zij consequent.

Enige voorzichtigheid bij het beoordelen van WOLFF's verbale spellinggewoonten blijft geboden. In hetzelfde jaar waarin zij zo openhartig grammaticale onkunde en hulpbehoevendheid op het gebied der ‘taalregelen’ beleed, verscheen haar: De menuet en de domineespruik. De verbale spelling in dit proza-gedicht komt nl. slechts gedeeltelijk overeen met die van haar brieven. De praesensvormen behouden hun *t*: op enige tientallen ‘correct’ geschreven vormen komt slechts een enkele afwijkende vorm voor: dat bef en mantel draagd (blz. 16). Onzeker is ook hier haar *dt* spelling: het aantal spellingen niet corresponderend met de onze, is ongeveer even groot als het aantal ‘correcte’. Zo vindt men: myn consciëntie gebied, 't word laat, Eerryk zend, enz. Maar de zwakke part. praet. schrijft zij, zulks in tegenstelling tot haar brieven van 1765 en 1786, overwegend met *d*, waar wij dit ook doen. Het aantal afwijkingen is gering: gezegt, 'k sta verbaast, Jan liet hen uit, bekommert en verlegen, hadden verschoont. Wispelturig is zij weer in het gebruik der imperatief-vormen: voor het enkelvoud gebruikt zij naast enkelvoudsvormen soms meervoudsvormen en omgekeerd:

> ‘Jan....
> .... neem dees tabouret, en zet ze voor de hand;
> Brengt ook dit schryfgereedschap binnen’ (blz. 10).

tegenover:

> ‘Neem dan niet kwalyk, dat ik U alleenig laat.
> Bedien u, vryelyk, van alles wat hier staat.
> Met uw permissie, zeer eerwaarde en vroome Heeren!’ (blz. 15).

Voor De menuet.... kan KOOPMANS' oordeel: ‘Haar vervoeging is nagenoeg als de onze’, cum grano salis worden aanvaard.

Men krijgt de indruk dat WOLFF twee ‘verbale spellingen’ aanwendde: een ongedurige, minder verzorgde, weinig consequente in haar brieven, een - meer - consequente in werk dat voor publiciteit bestemd was. In dit laatste conformeert zij zich, voor wat de part. praet. aangaat, aan een groeiend gebruik. Minder misschien uit overtuiging dan als een meedrijven op een steeds sterker wordende stroming, die korte tijd later definitief zegeviert als WEILAND tot fixatie komt.

X. Samenvatting

De achttiende eeuw is voor de geschiedenis van het Nederlands in haar hoofdtendenties van ingrijpende betekenis geweest: zij bracht ons als hoofdproduct een schrijftaalgrammatica, aan welks gezag vrijwel de gehele achttiende-eeuwse intelligentia (èn die der negentiende) zich nagenoeg zonder verzet onderwierp en daarnaast als nevenproduct een schrijfgebruik dat aan deze grammatica beantwoordde. De codificatie waarnaar schrijvers als MOONEN hebben gestreefd, wordt grotendeels gerealiseerd: er komen 'vaste en onloochenbaere regels', ontstaan uit de convergerende arbeid van taalgeleerden (TEN KATE, HUIDECOPER, KLUIT), dilettanten (MOONEN), schoolmeesters-kostschoolhouders (VAN DER PALM, ZEYDELAAR). De grammatica kenmerkt zich door een rijkdom van vormen, systematisch ondergebracht in talloze paradigmata. 'Rijck is de tale die van verstandighe woorden heeft overvloedighe verandering', schreef COORNHERT[1]. De orde waarnaar de humanistische grammatica krachtens haar origine heeft gestreefd, is in velerlei opzicht verwezenlijkt, al is zij minder volmaakt dan veelal wordt aangenomen.

Men mag de humanistische grammatica niet alleen beoordelen naar haar - trouwens op het gebied der spelling niet geslaagd - streven naar codificatie, dat tot een ongewenste verstarring geleid heeft. WILLE verzet zich tegen de vooroordelen, die een onbevangen en objectieve critiek in de weg stonden. Het stage verwijt was: 'Die taal- en spraakkunstbouwers gingen verkeerdelijk altijd weer uit van het grammatische systeem der Grieken en Latijnen. Men verzuimde zich af te vragen, hoe het anders zou hebben gekund. Hadden zij heel de zware denkarbeid, die dat systeem de Ouden had gekost, moeten (en kunnen) ter zijde stellen, om geheel zelfstandig (zij hier, en anderen weer elders, want het geval deed zich bij tal van nationale gemeenschappen voor) de ontzaglijke, chaos lijkende, taalmassa te ontleden, en er orde en regel in te ontdekken, te onderstellen, of te scheppen?'[2] VAN HAMEL wijst op haar fundamentele betekenis voor de latere taalwetenschap, met name via het zo gewichtige verschijnsel der taalverwantschap[3]. De

1) DE VOOYS: Geschiedenis blz. 75.
2) WILLE: Voorbericht van de reeks 'Trivium', Groningen 1953.
3) VAN HAMEL: t.a.p. blz. 32-33.

liefde tot het eigen volk, die de Humanist karakteriseert, leidt, zoals we zagen, tot een eerste en zich gaandeweg verdiepende belangstelling voor de moedertaal, waarop ook WILLMANN wijst[1].

Een factor in de waardering is, voor ons, haar betekenis voor de spellingdidactiek der lagere school en, in ons onderzoek, speciaal voor de schrijfwijze der w.w.vormen. Geeft haar interventie reden tot verheuging?

We geven eerst een overzicht van de w.w.spelling in de 18e eeuw, ter afsluiting van de tweede periode, zoals we in Hs II een overzicht gaven van de w.w.-spelling der 15e en 16e eeuw, afsluiting der eerste periode.

De tweede periode is, wat de spelling der w.w.vormen betreft, geboren in chaos. Zij sluit wel is waar niet in een zo volkomen chaos, maar evenmin in een gevestigd en algemeen geëerbiedigd gebruik.

Praes. vormen.

a. Van w.w., waarvan de stam niet op d eindigt.
Alle onderzochte auteurs schrijven consequent 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. met *t*. De uitzonderingen zijn VAN EFFEN, die naast *t*-vormen *d*-vormen heeft, en vooral DEKEN, die vrijwel geen andere dan *d*-vormen kent[2].

1) WILLMANN: 'Früher erfuhr die Schule die Einwirkung des erneuten grammatischen Studiums auf das der *Nationalsprachen*. Zwar durfte sich *Erasmus* rühmen, keine moderne Sprache zu verstehen, (zie echter Hs III § 2, blz. 36) und verboten die Schulordnungen den Knaben ihre Muttersprache zu reden (vgl. idem, blz. 26), allein Tieferblickenden entging nicht der universale Zug des erwachten linguistischen Interesses; *Agricola* nannte die Muttersprache den natürlichen Leib aller Gedanken, und *Vives* forderte schon die Anbildung einer Eloquenz in dem heimischen Idiom....'. Humanisten van aanzien legden de grondslag tot de grammaticale studie van hun moedertaal: ANTONIUS VAN LEBRIJA in 1492 van het Castiliaans; PIETRO BEMBO in 1525 van het Toscaans; ROBERT ETIENNE in 1557 van het Frans en JANUS PANNONIUS reeds in 1465 van het Hongaars (t.a.p. blz. 216).

2) We herinneren er aan: DEKEN is uitsluitend beoordeeld op haar brieven.
In de ogen der 18e-eeuwse burgerij is de d-spelling in praesens-vormen noch horribel noch affreus geweest, getuige onderstaand lofdicht op het nieuwe raadhuis te Weesp, ook al van 1772:

Hier zeteld 't wijs bestuur der waakende Overheeden,
Die al hun' zorg, en werk, en kundigheden besteeden,
Aan alles wat tot heil, en voordeel, rust en vree,
Van goede burgers diend, en handel deezer Stee.

b. Van w.w. met stam op d.
Bij MOONEN, KLUIT, VAN DER PALM, ZEYDELAAR consequent *dt*.
Bij TEN KATE, VAN EFFEN en DEKEN consequent *d*.
Bij WOLFF beide.

Praet. vormen.

Gelijkvloeiende w.w.

a. Slotconsonant van de stam geen d of t.
Bij alle auteurs een gebruik overeenkomstig het tegenwoordige. Bij TEN KATE de enige afwijkende vorm: beantwoordeden.
b. Slotconsonant van de stam d of t.
Uitsluitend bij MOONEN consequent *dd, tt*.
Bij VAN EFFEN storte. Bij WOLFF: wende aan (van aanwenden) en kostte; bij DEKEN verblyde en achtte.

Ongelijkvloeiende w.w. op d.
Bij MOONEN en ZEYDELAAR *dt*: bondt, vondt, ondervondt. Bij TEN KATE, WOLFF en DEKEN *d*: wierd, deed, doch bij WOLFF ook hadt, wierdt, geboodt.

Part. praet.

Gelijkvloeiende w.w. (*thans d*).

a. Slotconsonant van de stam geen d.
Zeer gevarieerd: consequent *t* bij MOONEN en VAN DER PALM. Consequent *d* bij KLUIT, ZEYDELAAR en DEKEN. Overwegend *t* bij TEN KATE en VAN EFFEN. WOLFF in haar letterkundig werk overwegend *d*, doch in haar brieven met accentverschuiving van *t* naar *d*.
b. Slotconsonant van de stam d.
MOONEN *dt*: gegrondt.

Ongelijkvloeiende w.w.
Consequent bij alle auteurs *en*.

Infinitieven.

Overeenkomstig het huidige gebruik.

Van spellingeenheid op werkwoordelijk gebied is dus nog lang geen sprake.

In veler ogen is dit een onbevredigende situatie. Vooral in de tweede helft der 18e eeuw ontwaakt bij critische wetenschapsmensen als KLUIT en bij ijveraars voor verbetering van het volksonderwijs als Ds. KROM het besef, dat er doelbewust naar spellingeenheid dient te worden gestreefd. KLUIT klaagt in zijn eerste Vertoog (1763), (blz. 285, 286):

'De Nederlander schrijft een taal, die voor geene Europeschen in rijkheit en in luister hoeft te wijken. Jammer en dubbel jammer is het, dat zy thans ten aanzien harer Spellinge op zulke losse gronden staat. Daar zy in hare spelregels van outs onwrikbaar scheen, heeft zy sedert anderhalve eeu tot hare schade ondervonden, dat zy hierin grootelijks van haren luister dagelijks verloor'.

Er zijn velen geweest, die pogingen tot herstel van de oude luister hebben aangewend: 'men zal by ene naaukeurige overweging erkennen moeten, dat men niets gevordert, maar het in tegendeel even dezen liefhebberen en hulpmeesteren te danken hebbe, dat allengs verwarring en verloop in 't spellen velt gewonnen heeft'.

En op blz. 288:

'Alles is thans zodanig in de war gebracht, dat men vry mag wanhopen, dat het ooit terecht geraken zal'.

Hij zelf doet, voor de vocalen, in dit vertoog, talrijke en radicale voorstellen; in 1777 voor de slotconsonanten, speciaal voor de *d* en de *t*, ontmoedigd, concessies aan 'het achtbare gebruik'.

Ds. KROM, hoogleraar en predikant te Middelburg, klaagt over het gebrekkige taalonderwijs. In een middelmatig goede school dienen de leerlingen enig onderscheid te leren tussen de onderscheidene naamvallen en geslachten. Deze stof acht hij leerbaar, omdat er klaarblijkelijk ten opzichte van hun gebruik een communis opinio bestaat.

'Maar verscheidene dingen zyn' er, zelfs de *Orthographie* betreffende, welke een Meester zyne leerlingen niet kan leeren, en al oeffende hy zich naarstig, zelf nooit met zekerheid kan weeten, of men, by voorbeeld, moet schrijven in sommige gevallen, *bemint* of *bemind, gevreesd* of *gevreest*, enz. Dat de 3de persoon van het enkelvoud *hy* of *zy bemint* met een *t* moet geschreven worden, spreekt men zelf, ook het *deelwoord* met een *d*, als een *adjectivum* of *toevoeglijk* woord gebruikt, als namelyk,

wanneer ik zegge een *bemind, geliefd, gevreesd* man; want ik moet in den *teler* de *d* behouden en zeggen, des *beminden* mans, of van den *beminden* man. Maar zoo klaar is het niet, of ik moet schrijven, hy is *bemint* of *bemind*, enz., de een zegt met een *d*, want het is en blyft een *participium* of *adjectivum*, en zal thans zelfs schryven *geweesd*, schoon men nimmer zegt *geweesde*; neen, zegt een ander, het moet zijn *bemint* met een *t*, want in zulk een zin wordt nu het woord *onveranderlijk* en *onbuigbaar*; 't wordt als 't ware tot een *byvoegelyk* woord, *adverbiascit*, en in dezen zin, blyft *bemint* in alle persoonen onveranderlyk'[1].

'Moet men schryven hy *looft*, hy *lieft*, enz., of *loovt, lievt*? het laatste, zal iemand zeggen, want het werkwoord is *lieven, loven*;.... neen, zegt een ander, dit is groote dwaasheid, de *v* komt op 't einde van een lettergreep niet te pas, al is zelfs 't werkwoord lieven, looven, enz., onze taal is rijk in letters, wy hebben daar de *f* voor, en het past ons, die in zulke gevallen te gebruiken'[2].

KROM doet een voorstel dat voor onze tijd weer gelding heeft gekregen: ''t Is my om 't even hoe men omtrent de verschillende spelwyze van sommige woorden bepaaling maakt, *als het maar bepaald is* (curs. van KROM), hoe men schrijven moet'.

De grote hinderpaal op de weg naar de uniformiteit is strijd om de hegemonie geweest. De combattanten zijn de beide spellingregels, die sindsdien als de belangrijkste hebben gegolden: de regel van de beschaafde uitspraak en die van de gelijkvormigheid. De 'Oudheid' - KLUIT wijst herhaaldelijk op dit feit - heeft zich laten leiden door de uitspraak. De overeenstemming tussen woordklank en woordbeeld is voor haar de natuurlijke situatie. De waarde die aan de regel der gelijkvormigheid wordt toegekend, is product van een latere spellingcultuur,

1) Verhandelingen over de verbeteringe der openbaare, vooral der Nederduitsche Schoolen, door H.J. KROM, K. VAN DER PALM enz. Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen. Middelburg, 1782, Achtste deel, blz. 86.

2) De vorm *loovt, lievt* is minder onwerkelijk dan men wellicht zou denken; er zijn er ongewoner: ADRIAAN DE VIN, schoolmeester te Sint-Laurens, is van oordeel, 'met andere schrivers van onzen tijd', dat men hoort te schrijven: *hov, ervenisse, grav, vijv* enz., alle woorden 'die met een *v* moeten worden verlengd'. Dus schrijft hij ook: '*blijvd*', 'nu *schrijvd*-men' enz. (De Nieuwe voordeelige Schoollessen, 1716). (Aangehaald door DE JAGER: Taalkundige Schoolboekjes van de vorige eeuw, in: Nieuw-Archief voor Nederlandsche Taalkunde, 1855-1856, blz. 456/457/458).

die, zoals we zagen, door de humanistische grammatica geïmporteerd wordt. Voor een juiste en consequente toepassing dient een beroep op de ratio te worden gedaan. Zij stuurt aan op ordening. Door deze gerichtheid èn door haar rationalistische grondtendentie past zij in het kader der humanistische grammatica.

De strijd om de hegemonie eindigde, helaas, in een compromis, SPIEGHEL introduceert het nieuwe beginsel: de toepassing van de analogieregel voor de slot-*d*. Voor wat de consonanten betreft is het de enige regel waarvoor hij pleit, doch in wier consequente toepassing hij faalt (zie Hs. IV, blz. 45). Een vast richtsnoer vinden we bij de geestelijke vader niet: hij schrijft *ghemind* naast *ghemint* enz. Consequent pro uitspraak is VALCOOCH.

VAN HEULE is voorstander van een phonetische spelling, hij prefereert het schrijven 'volgens onze uytsprake' boven het schrijven 'om des gevolgs wille' en bleek uiterst consequent in het toepassen van de phonetische spelling van de *d* als slotconsonant.

MOONEN wankelt: hij verwerpt de spelling *grav, huiz* voor *graf, huis*, omdat zij de welluidendheid 'ten hoogste benadeelt', al 'komt zij de verwantschap der woorden nader', hij schrijft *gehoort* enz., doch pleit tegelijkertijd voor praes.-vormen als *gij bindt*, praet. vormen als gij *bondt* en participiale vormen als *gegrondt*.

Bij TEN KATE met zijn betrekkelijke onverschilligheid voor spellingproblemen en zijn afkeer van de toen-ter-tijdse 'Letter-krakkeelen', valt een vaste spellingovertuiging nauwelijks te verwachten. Hij onderscheidt naast de Naewkeúrige (Critique of Physique) Spélkúnst, een wetenschappelijk-phonetische, de Búrgerlijke, die 'de agtbaerste gewoonte tót haer voorbeeld' neemt[1]. Van een algemeen-aanvaarde spellingusance was in zijn tijd evenwel geen sprake. Er schijnt voor hem enig verschil te hebben bestaan tussen *F* en *V, S* en *Z, T* en *D, Ch* en *G, P* en *B* als slotconsonanten 'eener Silbe', hoewel klein 'en zonder proeve naawlijks te hóóren'[2]. Hoorbaar is het verschil klaarblijkelijk niet in geïsoleerde woorden, het wordt hoorbaar gemaakt als sandhiverschijnsel: Men zegt:

Het Ra-d^{a} omdraayen, en niet, het Ra-t omdraayen; Dóg Het Rat stúiten, en niet, het Rad stúiten.

1) L. TEN KATE: Aanleiding I, blz. 114.
2) t.a.p. I blz. 126.

Er is bij hem geen beslissende voorkeur voor een van beide grondregels, ondanks zijn voorliefde voor het levende woord, die een duidelijke uitspraak ten gunste van de uitspraakregel zou doen verwachten: ‘Criticè is 't onnóódig en núttelóós, om door de spélling' te willen aanwijzen, wannéér de Verscharping' van Létter geschieden moet, dewijl de drang van de Euphonie de Tonge van zélf désweegen wel rigtsnoeren zal. De gewoone Spélling der Agtbaaren is wel, dat *F* en *S* de Silbe slúiten, en dat *Dt* alhier voor *D* diene (als *Brief, Kaas, Radt* enz.)’.

Na deze conclusie moet een later beroep ‘op een' nétte úitspraak’ wel falen. Uitspraakregel en gelijkvormigheidsregel beïnvloeden beide zijn werkwoordelijke spelling; de uitspraakregel bepaalt de spelling van 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. praes. ind. van werkwoorden, die niet de *d* als slotconsonant hebben, en overwegend de spelling der part. praet. Dus: *groeit, schildert af; gedeelt, getelt*. Maar daarnaast: *vind men, bevond, wierd*.

KLUIT heeft zich na aanvankelijk, en zeer deskundig, verzet overgegeven aan ‘het achtbare gebruik’, ‘hoe kwaad ook’. De uitspraak bepaalt voor hem de schrijfwijze der bekende praes.-vormen (*keert*), voor de overige geldt de regel der gelijkvormigheid: *vind - vindt; gezegd* enz.

Een gedeeltelijk afwijkende situatie vindt men bij VAN DER PALM: naar de uitspraak: *noemt, kent; genoemt, geëindigt*; doch naar de gelijkvormigheid *duidt aan*.

Ten slotte ZEYDELAAR, de meest consequente en de meest overtuigde voorstander der gelijkvormigheid. Hij wenst zich voornamelijk te gronden ‘op de régelmaatige afleiding' en schikking der werkwoorden’. Aan de praesens-t durft hij niet te wrikken, doch voor het overige: *bemin - beminde - bemind*.

De controverse die de gehele tweede periode bestrijkt, eindigt, we herhalen, met een compromis, met overwicht evenwel naar de zijde der gelijkvormigheid, dat tegen het einde der 18e eeuw bij KLUIT en ZEYDELAAR het duidelijkst spreekt en beslissend wordt, zodra de overheid gaat spreken. Op de overheid beroepen zich FRANS VAN LELYVELD, die in 1761 betoogt dat ‘verbetering der Nederduitsche Taal’ het best gediend wordt door ‘het gezag der Taalgeleerden, gestaafd met dat der Overheden’[1)], en Ds. KROM, die een korte, doch duidelijke Nederduit-

1) Zie WILLE: De literator *R.M. van Goens* en zijn kring. Zutphen 1924, blz. 157/158. LELYVELD had veel belangstelling voor taal- en spellingproblemen; hij behoort tot hen die naar eenheid in de spelling streven. Hij uit zich, naar de trant der tijden, wat sentimenteel. WILLE schrijft (blz. 146): De spelling is een ding van veel gewicht voor *Lelyveld*: ‘het zou er na verloop van tijd noch wel toe kunnen komen, dat wij alle eenerlei spelling hadden - en ach, dat dit zoo ware!’

sche grammatica wil ‘door publicq gezag, overal in Neêrlands Schoolen.... ingevoerd’[1].

Als de politieke omstandigheden na de omwenteling van 1795 het toelaten, zal de overheid, nationaal, ingrijpen. Toch zou het onjuist zijn, de (betrekkelijke) eenheid van spelling, die het jaar 1805 bracht, uitsluitend te zien als uitvloeisel van de zegepraal der Unitarissen; zij zou niet tot stand zijn gekomen als het besef harer onvermijdelijke noodzakelijkheid niet reeds tientallen jaren geleefd had in de kringen van wetenschappelijke en van dilettant-filologen. Maar: een compromis hàd vermeden kunnen worden. Men hàd kunnen kiezen, radicaal, voor uitspraak òf voor gelijkvormigheid. Het volledige materiaal voor iedere keuze afzonderlijk is aanwezig geweest. Van PONTUS DE HEUITER's: ‘Laet alledync schriven alsoot luit en klijnct’ tot KLUIT's vertoog van 1777 is permanent gepleit voor consequent volgen van de uitspraak. We herinneren speciaal aan VALCOOCH en VAN HEULE. Tevergeefs. Helaas! En helaas ook verzuimde ZEYDELAAR in een noodlottig moment zijn gelijkvormigheidstheorie af te ronden; in zijn gedachtengang hoort de praesensvorm *leerd* van AMPZING en WINSCHOOTEN thuis: *leerd - leerde - geleerd*, waarbij de praet. vorm *leerde* niet alleen locaal, maar ook orthographisch centraal is: hij bepaalt regressief de praesensvorm, progressief het participium.

Het is een tragisch stuk spellinghistorie dat we hebben beschreven: het effect van de humanistische en klassicistische grammatica op de schrijfwijze der werkwoordelijke vormen. Tragisch - door de overdadige aandacht die men twee eeuwen lang aan dit in feite toch onbelangrijk spelling-‘probleem’ heeft geschonken. De slotsituatie, zoals wij die bij KLUIT en ZEYDELAAR hebben leren kennen, is niet de inzet van de strijd geweest. Zij is ‘ontstàan’, ontstaan als product van nogal arrogant dilettantisme en van te gedweeë volgzaamheid van geleerde en ongeleerde scribenten. Tragisch vooral om de noodlottige gevolgen voor de taal-didactiek der lagere school, vn. vanwege haar tweeslachtigheid.

1) Verhandelingen, blz. 85.

Derde periode:
De spelling der werkwoordelijke vormen van 1804/1805-1806 tot heden.

XI

§ 1. M. Siegenbeek:
Verhandeling over de Nederduitsche spelling (*1804*)

Deze periode brengt op het gebied der verbale spelling niet veel verandering. Strevers naar eenheid als VAN LELYVELD, KLUIT, KROM e.a. vinden hun ideaal vervuld. 21 December 1798 wordt de '*Instructie* voor den Agent van Nationale Opvoeding' vastgesteld. Art. 15 luidt:

'Hij zal alle mogelijke middelen beramen, om de Nederduitsche taal te zuiveren, te beschaven, en derzelver spelling op eenen gelijken voet in te richten'.

En art. 17:

'Hij zal zorgen, dat op de Latijnsche Scholen mede de Nederduitsche Taal naar derzelver regels onderwezen worde, en dat overal dezelfde *Grammatica* tot dat einde worde gebezigd, opdat de Jongelingen, naar de Hooge School bevorderd zijnde, tot een gewichtiger onderwijs in de Nederduitsche Letterkunde zijn voorbereid'.

In deze artikelen vinden SIEGENBEEK en WEILAND hun latere taak vastgelegd. 3 October 1801 wordt, in een bijeenkomst ten huize van de Agent, 'eenpariglijk besloten den Heer WEILAND en mij te magtigen, den eersten tot het opstellen eener *Nederduitsche Spraakkunst*, den laatsten tot het vervaardigen eener *Verhandeling over de Nederduitsche Spelling*'[1].

SIEGENBEEK verdeelt zijn stof over twee hoofddelen. In de 'Eerste Afdeeling' behandelt hij de algemene regelen der spelling; in de 'Tweede Afdeeling' de geschilpunten in de spelling. In het Aanhangsel bespreekt hij een aantal woorden, waarin de hard-lange *e* of *o* twijfelachtig is. De Verhandeling sluit met een Woordenlijst.

1) M. SIEGENBEEK: t.a.p. Voorbericht blz. IX.

SIEGENBEEK bespreekt de werkwoordelijke spelling slechts incidenteel en zeer summier. Een eerste aanduiding van zijn standpunt vinden we in het Voorberigt (blz. XIX), waar hij de samenstelling der Woordenlijst, achter de Verhandeling opgenomen, bespreekt. Daarin heeft hij niet alleen alle woorden met hard-lange *e* of *o*, maar ook die met zachtlange opgenomen. Hetzelfde is geschied met woorden, die *g* of *ch, ei* of *ij* vorderen. 'Daarentegen heb ik gemeend, de aanwijzing der onderscheidene schrijfwijze met *d* of *t* te mogen achterlaten, daar ieder dezelve gemakkelijk kan kennen, wanneer hij slechts aan het verbogene of meervoud denkt'. Hij huldigt hier duidelijk het principe der gelijkvormigheid; de regel der uitspraak, elders genoemd: '*de grondwet der Spelling*' of, door ADELUNG, 'niet onaardig *de natuurwet der spelling*': 'Schrijf, zoo als gij spreekt'[1], wordt reeds in de aanvang losgelaten. SIEGENBEEK volgt in dezen dus KLUIT en ZEYDELAAR[2]. Met de *dt*- kwestie zit hij enigszins, ook weer: als KLUIT. 'Ten aanzien der *dt*, welker vereeniging zeker op zich zelve iets vreemds en wanstaltigs heeft (KLUIT sprak van "walglijk en ongerijmd")[3] zij nog met een woord aangemerkt, dat men dezelve, ter voldoening aan het tegenwoordige gebruik, en ter bevordering der duidelijkheid, die hoofdwet der tale, alleen dan te gebruiken heeft, wanneer zij voorkomt als eene verkorting van *det*, dat is, met andere woorden, in den tweeden en derden persoon van den tegenwoordigen, en den tweeden van den onvolmaakt verledenen tijd der aantoonende wijze, in de werkwoorden binden, vinden, en meer dergelijke'[4]. Immers oudtijds schreef men:

Ik *binde*, gij *bindet*, hij *bindet*
Ik *bonde*, gij *bondet*, hij *bonde*,

waaruit dan door weglating der *e*, de gebruikelijke vormen ontstonden.

1) M. SIEGENBEEK: t.a.p. blz. 13.
2) DE VOOYS schrijft: 'Te weinig is nog opgemerkt, dat deze spellingregeling (die van KLUIT nl.) op geen enkel belangrijk punt afwijkt van de Siegenbeekse, waarin TE WINKEL op zijn beurt weer weinig ingrijpende wijzigingen bracht.' Uit de geschiedenis van de Nederlandsche Taalkunde, V.T.O. III blz. 22.
3) Maar deze 'walglijke en ongerijmde, vreemde en wanstaltige spelling' onderwijzen wij 150 jaar later nog!
4) SIEGENBEEK t.a.p. blz. 156 in Tweede Afdeeling § 5: Over de verwantschapte Medeklinkers *b* en *p, d* en *t*, g en *ch, v* en *f, z* en *s*.

§ 2. P. Weiland:
Nederduitsche Spraakkunst (*1805*)

Met WEILAND moeten we ons iets uitvoeriger bezighouden. Hij is, gelijk bekend, wat kinderlijk verheugd geweest over de waardering van TYDEMAN, KLUIT, SIEGENBEEK en VAN DER PALM. Hun oordeel is vleiend: '.... weshalve zij de voorschrevene spraakkunst van den Heer P. WEILAND met ruimte aanprijzen, als de volledigste en beste, welke tot hiertoe het licht ziet' (5 Julij 1805)[1]. 30 augustus d.a.v. aanvaardde het Staatsbewind het werk en verordineerde, blijkens het '*Extract* uit het Register der Staatsbesluiten van de Bataafsche Republiek' sub 4°:

'Dat de regels en gronden van taalkunde, bij deze Nederduitsche spraakkunst vastgesteld, zullen worden gevolgd in alle onderwijsboeken, welke van 's Landswege ten dienste der scholen zullen worden uitgegeven, met aanschrijving aan alle Schoolopzieners, om hunne beste pogingen aan te wenden, ten einde dezelve regels en gronden alom in de scholen worden geadopteerd'.

Het 'publicq gezag' heeft gesproken; aan KROM's wens is voldaan.

WEILAND's Spraakkunst bestaat, als SIEGENBEEK's Verhandeling, uit twee delen. Het Eerste Deel bespreekt de spelling, in het eerste hoofdstuk de klinkers en de medeklinkers, in het tweede hoofdstuk de rededelen. Het Tweede Deel behandelt de woordvoeging. Dit alles wordt voorafgegaan door een Inleiding, waarin enkele principiële kwesties worden behandeld. 'Spraakkunst' is voor hem 'een verzameling van taalregels' (§ 8), het doel van de spraakkunstbeoefening: 'onze taal wel leeren spreken en schrijven' (§ 14)[2]. De 'wetten in de

1) P. WEILAND: Nederduitsche Spraakkunst, Amsterdam 1805. Voorberigt blz. VII.

2) Het laatst is de vraag, of theoretische kennis van de grammatische relaties de taalbeheersing bevorderen kan, behandeld door C.F.P. STUTTERHEIM in zijn: Taalbeschouwing en Taalbeheersing, Amsterdam 1954. STUTTERHEIM beantwoordt de vraag bevestigend, doch met reserves en hij zou geenszins de naief-optimistische, generaliserende verwachtingen van WEILAND voor zijn rekening nemen. De slotzin van zijn boek luidt (blz. 179): 'Mede op grond van deze ervaringen met onszelf en met anderen, maar toch vooral op grond van onze, eveneens op ervaringen, op feiten, gebaseerde redeneringen zijn wij er van overtuigd, dat het onderwijs in een bepaald gedeelte der Nederlandse grammatica, mits op een bepaalde wijze gegeven, de taalbeheersing van Nederlanders kan bevorderen.' Hij maakt dus reserves t.a.v. de leerstof, de methodiek en didactiek, de discipelen.

taal' vloeien voort uit een viertal grondstellingen, kort aangeduid: Het taalgebruik, de regelmaat der taal, de woordgronding, de welluidendheid (§ 17). De vormleer van de achttiende-eeuwse schrijftaal blijkt hij bijna geheel te aanvaarden.

DE VOOYS vat zijn oordeel over: De taalbeschouwing van SIEGENBEEK-WEILAND en van BILDERDIJK aldus samen:

'Uit deze opsomming blijkt dat WEILAND, evenals SIEGENBEEK, behoudens kleine concessies, angstvallig de achttiende-eeuwse grammatica handhaaft'[1].

De beschouwing van de w.w. is voor WEILAND 'een der gewichtigste gedeelten der spraakkunst'. Hij omschrijft de w.w. als volgt:

'Door dezelve drukt men de beweging en rust, den tijd, het bestaan en worden, het werken en lijden der personen of zaken uit, welke door de zelfstandige naamwoorden aangeduid worden'[2]. (§ 246). Van een definitie kan men moeilijk spreken: hij geeft een vrij verwarde opsomming van mogelijkheden, die door zijn niet parallel gegeven voorbeelden eer verduisterd dan verhelderd wordt: *zijn, worden, beminnen, staan, loopen* enz.

Men onderscheidt, 'in onze taal', 'drie rangen van werkwoorden': ongelijkvloeijende, gelijkvloeijende en onregelmatige (§ 248). De definities zijn bekend: ongelijkvloeijende veranderen in de vervoeging de

1) DE VOOYS: V.T.O. III, blz. 63.
J. FR. XAVIER WÜRTH beschuldigt WEILAND in zijn Cours préparatoire à l'étude de la littérature hollandaise (Liège 1823) van plagiaat. 'Il eût mieux fait, si, au lieu de suivre dans sa Grammaire pas à pas Adelung, il avait fait un ouvrage original. Il était fort capable de faire une bonne grammaire, mais il aima mieux être plagiaire. En effet, les trois quarts au moins de sa Grammaire sont littéralement traduits du grammairien allemand; et Weiland ne le nomme pas une seule fois. Je suis faché de devoir relever cette faute, qu'a commise un homme d'ailleurs si estimable; mais la sévère équité l'exige.'
(H.J. DE VOS: Moedertaalonderwijs in de Nederlanden, blz. 77).
Als WÜRTH's beschuldiging gegrond is, is er bij Weiland dus indirecte èn directe afhankelijkheid van Duitse grammatici: Indirect van SCHOTTELIUS via MOONEN, en direct van ADELUNG.

2) WEILAND: t.a.p. blz. 121.

wortelklinker; hun part. praet. eindigt op *en*; gelijkvloeijende zijn niet aan ‘verwisseling van wortelklinker’ onderworpen; zij hebben in de onvolmaakt verledenen tijd *de* of *te*; in het part. praet. *d* of *t* (§ 249). In de verdeling van de ongelijkvloeijende w.w. volgt hij TEN KATE op de voet: zijn eerste drie ‘soorten’ zijn overeenkomstig TEN KATE's Classis II, III en IV (zie Hs VII § 1). Er zijn vier hulpwoorden: *hebben, zijn, zullen, worden* (§ 262). Een ‘nadere verdeeling’ der w.w. verdeelt ze in bedrijvende, lijdende, onzijdige, wederkeerige en onpersoonlijke (§ 264 e.v.) Het aantal wijzen bedraagt vier (§ 287): de onbepaalde, de aantonende, de gebiedende en de aanvoegende wijs; het aantal tijden vijf (§ 301), de tegenwoordige, de onvolmaakt verledene, de volmaakt- en meer dan volmaakt verledene, de toekomende tijd.

In § 303 e.v. wordt de spelling behandeld: Alle w.w. hebben in de 2e en 3e pers. van de tegenwoordige tijd in het enkelvoud een *t, gij* en *hij zegt, leest* enz., ook de w.w. ‘welke een *d* in hun zakelijk deel hebben’: *gij* en *hij brandt, zendt* enz. (§ 303). De onvolmaakt verledene tijd van de gelijkvloeijende w.w. voegt achter ‘het zakelijke deel’, eindigend op *b, d, g, i, l, m, n, r, v, w* en *z de*, doch *te* als het zakelijke deel eindigt op *f, k, p, s, t* en *ch* (§ 305). De 2e pers. van de onv.verl. tijd heeft, als de 2e pers. van de teg. tijd, ‘altoos eene *t* achterop’: *gij bondt, krabdet, schriktet* enz. Er is verdubbeling van de korte *a* in *gij laast, naamt* enz.; van de korte *e* in *gij greept, streekt* enz. (§ 306). WEILAND geeft een zestal voorbeelden van vervoeging, t.w. van de vier hulpwoorden, van het gelijkvloeijende *drukken* en het ongelijkvloeijende *geven*. Praes. en praet. van *drukken* luiden bij hem:

Ik	druk	Ik	drukte
Gij	drukt	Gij	druktet
Hij	drukt	Hij	drukte
Wij	drukken	Wij	drukten
Gij	drukt	Gij	druktet
Zij	drukken	Zij	drukten.

De deelwoorden beschouwt WEILAND als ‘van de werkwoorden afgeleide bijvoeglijke naamwoorden’ (§ 289). De bedrijvende krijgen *de* achter de onbepaalde wijs, de lijdende eindigen op *d* of *t*: *gehoord, gedreigd, gedrukt, gehoopt*, omdat *horen* en *dreigen* in de onv. verl. tijd *hoorde* en *dreigde, drukken* en *hopen, drukte* en *hoopte* hebben (§ 290).

Voor de gebiedende wijs gelden de vormen *hoor* en *hoort*; voor het enkel- en het meervoudige getal (§ 294).

Lied en wijs zijn bekend: WEILAND handhaaft de vormleer van de achttiende-eeuwse schrijftaal. Op zich zelf zou dit niet verontrustend zijn, maar hij beheerst vrijwel onbestreden de lagere-school-taaldidactiek der negentiende eeuw meer dan driekwart eeuw, zoals MOONEN's gezag in de achttiende eeuw vrijwel onaangetast bleef. Dit blijkt uit § 1 van Hs. XII, waarin we een twaalftal lagere-school-grammatica's, uitgegeven in de jaren 1805 tot 1893, nader zullen beschouwen, bij welke beschouwing tegelijk de eigenlijke w.w. didactiek aan de orde zal worden gesteld, voorzover ze in deze grammatica's aanwezig is. Voor 1880 kan ternauwernood van een w.w. didactiek, althans aanwijsbaar in de leerboekjes, worden gesproken. Het besef, dat hier problemen, en moeilijk te verwerken problemen, liggen voor het lagere-school-kind, schijnt eerst te ontwaken in de generatie van auteurs, wier activiteiten liggen na bovengenoemd jaar. Een, eveneens summier, overzicht van hùn activiteiten, speciaal t.a.v. hun verbale spellingdidactiek, geven we in § 2 van het volgende Hs.

In de grammatica's der Lagere School:

XII

§ 1. Tot aan het verschijnen van C.H. den Hertog en J. Lohr: *Onze taal* (*1883*)

Als WEILAND gesproken heeft, is de fixatie der werkwoordelijke spelling tot stand gekomen. BILDERDIJK moge in enkele opzichten hebben geopponeerd, hij onderwerpt zich, als KLUIT. In zijn 'Nederlandsche Spraakleer', waarin de oude indeling: Orthographie, Etymologie, Syntaxis, Prosodie weer terugkeert[1)], bespreekt hij de werkwoorden in het Tweede Deel (blz. 135-220).

Voor de praes. ind. gelden de volgende regels:

De 1e pers. sing. heeft de wortelsylbe van het werkwoord zonder meer, 'de aanhangende *e* uitbrengende of onderdrukkende naar willekeur' (blz. 139).

De 2e pers. is 'geheel bij ons afgeschaft'. BILDERDIJK doelt hier op het pronomen du met de daarbij behorende vorm(en).

Bij de 3e pers. 'steigert' hij: de 3e pers. is gelijk aan de 1e, doch 'een algemeen misbruik' (blz. 140) heeft in het praes. ind. daaraan een *t* toegevoegd. 'Dit misbruik is overoud en dus als eigenschap der taal aan te merken'.

De 1e en 3e pers. pl. worden met de uitgang *en* vermeerderd, 'waarbij de Derde persoon dan ook zijn aangenomen *t* aflegt' (blz. 140).

De 2e pers. pl. voegt bij de onveranderde wortelsylbe een *t*.

Bij de 'voorledene tijd' onderscheidt hij twee richtingen: Sommige werkwoorden vertonen verandering van de vocaal der wortelsylbe, andere vertonen verlenging met de sylbe *de* of *te*.

'Met een zeer oneigen, of liever, gants verkeerdelijk toegepast kunstwoord, noemt men de Werkwoorden die hunnen voorleden tijd met deze verlenging vormen, *gelijkvloeiende*, en de eerste soort (die hunne vokaal veranderen), *ongelijkvloeiende*' (blz. 149-150).

Voor de gelijkvloeiende geeft hij de bekende regels: verdubbeling van

1) 's-Gravenhage 1826.

de *d* en *t* als deze slotconsonant van de wortelsylbe zijn: *waadde, vergrootte*. Maar hij voegt hier een zinsnede aan toe, die het aantal vormen vermeerdert, verleid door zijn hiervoor reeds gebleken voorkeur voor of geloof in het schewa[1]: Aangezien geen woord uitgaat op een consonant zonder schewa, komt men tot *wadede, vergrootede*. Hij acht *waadde* en *vergrootte* regelmatiger, *wadede* en *vergrootede* meer plechtig en statelijk; laatstgenoemde vormen zijn soms te prefereren, omdat zij dubbelzinnigheid kunnen voorkomen, daar nl. 'waar *dd* en *tt* zich niet zeer kennelijk van de enkele *d* en *t* onderscheiden' (blz. 150).

De verleden dw. leveren voor BILDERDIJK geen speciale moeilijkheid, ze zijn zowel bij de gelijkvloeiende als bij de ongelijkvloeiende 'zeer eenvoudig' en 'hangen (schoon elk op eene byzondere wyze) van 't bepaalde praeteritum af' (blz. 193).

De Nederlandse onderwijzer is, in grammaticis, ook voor wat de verbale spelling betreft, een gehoorzaam volgeling van WEILAND geweest, gelijk een onderzoek van een aantal negentiende-eeuwse lagereschoolgrammatica's, liggende tussen 1805 en 1874/1893, leert[2]. Onderzocht werden:

1. *Rudimenta*, of Gronden der Nederduitsche Taal. Uitgegeven door de Bataafsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen. Leyden, Deventer, Groningen 1805.
2. *Grammatica* of Nederduitsche Spraakkunst; uitgave idem, 1814[3].
3. *Grondbeginselen* der Nederlandsche Taal^2. Rotterdam 1821. Schrijver niet genoemd.

1) BILDERDIJK moge dan nog zo fulmineren tegen MOONEN (zie ook: DE VOOYS: De taalbeschouwing van *Siegenbeek-Weiland* en van *Bilderdijk*, V.T.O. III blz. 72), de schewa-adoratie deelt hij met hem. Vgl. Hs VI, blz. 62. Hij meent, dat de slotklank van: *hij vindt* een andere is dan van: *ik vind*, omdat van ouds tussen de *d* en de *t* een korte vocaal stond, al is deze dan 'onbegrootbaar klein' (blz. 58). Vgl. hiervoor ook SIEGENBEEK, blz. 10.

2) WEILAND schreef zelf ook een tweetal schoolgrammatica's. Eerst: Beginselen der Nederduitsche Spraakkunst. Geraadpleegd werd: Nieuwe door den Auteur overziene en verbeterde uitgave, Dordrecht 1820. Daarnaast: Nederduitsche Spraakkunst ten dienste der scholen, Dordrecht 1818. Van deze werkjes verschenen resp. in 1849 en 1854 nog herdrukken.

3) DE VOS (t.a.p. blz. 35) schrijft beide werkjes aan de Groninger predikant L. VAN BOLHUIS toe. VAN BOLHUIS heeft zich enige tientallen jaren met grammaticale studiën beziggehouden.

4. H. KREMER: Bevattelijk onderwijs in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd. Groningen 1822.
5. J.S. KIRCHDORFFER: Nederduitsche Spraakkunst ten dienste der scholen[2]. Amsterdam 1825.
6. A. DE JAGER: Korte schets van de gronden der Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen[4]. 1851 (eerste druk van 1835).
7. P.N. MUYT: Beknopt onderrigt in de gronden der Nederlandsche Taal, ten behoeve onzer vaderlandsche schooljeugd[3]. Omgewerkt door D. BOMHOFF, Hz. Zalt-Bommel 1849.
8. H.B. KREMER: Honderd regels over de Nederduitsche Taal met voorbeelden en opgaven (WEILAND en SIEGENBEEK gevolgd) ten dienste der scholen[2]. Deventer 1858.
9. J.H. VAN DALE: Beknopte Nederlandsche Spraakkunst. Een leerboekje voor de hoogste klassen der scholen voor gewoon en meer uitgebreid lager onderwijs[2]. Schoonhoven 1864.
10. G.C. MULDER: Nederlandsche Spraakkunst voor schoolgebruik[12]. Herzien en met de spelling van het Woordenboek der Nederlandsche Taal van de Heeren DE VRIES en TE WINKEL in overeenstemming gebracht, door J.A. VAN DIJK. Arnhem. z.j. (De 11e druk is van 1864.)
11. A. HAGOORT: Eerste gronden der Nederduitsche Taal, ten dienste der scholen[11]. Amsterdam 1875. (De eerste druk(ken?) dateren van 1842.)
12. F.G. MELLINK PZ.: Kleine Nederlandsche Spraakkunst ten dienste der lagere scholen[6]. 's-Gravenhage 1893. De 3e druk is van 1874[1)].

We beperken ons tot een summier overzicht. De ‘definitie’ van WEILAND wordt vrij snel losgelaten. We vinden haar, ten naasten bij, slechts overgenomen in de Nutsgrammatica van 1814 en door KIRCHDORFFER (1825). De Nuts-auteur begrijpt, dat WEILAND's opsomming niet limitatief is, getuige de toevoeging ‘en wat dies meer zij’. De overige auteurs accentueren vooral ‘werking’ en ‘bestaan’, al dan niet gewijzigd.

1) Vermoedelijk is er in de eerste decennia der 19e eeuw een vrij groot aantal lagere-school-grammatica's verschenen. KIRCHDORFFER althans verontschuldigt zijn uitgave: ‘Nog eene Nederduitsche Spraakkunst! heeft men er niet genoeg?’ hoor ik menig onderwijzer, bij de aankondiging van dit Werkje, vragen.

De indeling in vijf categorieën handhaaft zich in hoofdzaak. Zij wordt soms door een andere doorkruist, zoals bij MULDER, die trouwens vaker een zekere zelfstandigheid vertoont en zich meermalen losmaakt van de gangbare systematiek. De onderverdeling in twee of drie 'rangen': gelijkvloeiend, ongelijkvloeiend, onregelmatig handhaaft zich met gelijkblijvende terminologie zeker tot 1893. MELLINK spreekt in dit jaar nog van ongelijkvloeiende of sterke, gelijkvloeiende of zwakke w.w.[1)] De termen zwak en sterk ontmoetten we het eerst bij VAN DALE (1864)[2)]. De term wortel (wortelklinker, wortelklank) vinden we nog in 1875 bij HAGOORT; de term stam het eerst bij MULDER.

Het aantal wijzen varieert van 3 tot 5; VAN DALE beperkt zich tot aantonende, aanvoegende, gebiedende; MELLINK gaat verder, voegt aan de gebruikelijke vier (de door VAN DALE genoemde + de onbepaalde wijs) nog de voorwaardelijke wijs toe.

De tijden variëren van 5, eigenlijk 6, tot 8. Naast de tegenwoordige, de onvolmaakt verledene, de volmaakt verledene en de meer dan volmaakt verledene tijd komt de toekomende tijd, waarin algemeen een eerste en een tweede toekomende tijd onderscheiden worden. Tot ongeveer 1850 wordt vrij regelmatig gesproken van help- of hulpwoorden;

1) Het is natuurlijk niet uitgesloten dat bepaalde terminologische wijzigingen (zoals de omzetting gelijkvloeiend, ongelijkvloeiend tot zwak, sterk), zich eerder hebben voorgedaan dan wij signaleren; evenmin is het uitgesloten dat andere aanduidingen zich langer hebben weten te handhaven dan wij aangeven. We hebben niet alle, doch slechts een beperkt aantal grammatica's geraadpleegd.

2) GRIMM's historisch-romantische school begint in de veertiger jaren in Nederland door te dringen. BRILL schrijft in 1846 'eene Spraakleer, waarin de resultaten der taalvorsching van onze naburen in Duitschland, met name van JACOB GRIMM, waren opgenomen' (DE VOS, t.a.p. blz. 99). BRILL is de eerste; hem volgen, op andere wijze, JONCKBLOET in 1848 en DE VRIES in 1849 (a.v. blz. 91). Dat VAN DALE slechts 15 jaar later termen uit de historisch-romantische school in zijn lagereschool-grammatica overnam, wijst er op dat althans een enkele vertegenwoordiger van het lager onderwijs de arbeid van onze meest vooraanstaande taalgeleerden betrekkelijk op de voet heeft gevolgd.
Voor een o.i. juistere benaming dan gelijkvloeiende of zwakke, ongelijkvloeiende of sterke w.w. verwijzen we naar een viertal recente artikelen in N.T., waarop we in Deel III terugkomen, t.w.:
VAN HAERINGEN: De taaie levenskracht van het sterke werkwoord: N.T. 34, blz. 242.
GERLACH ROYEN: Taaie onregelmatigheid. N.T. 35, blz. 208.
GERLACH ROYEN: Verbale grilligheid. N.T. 35, blz. 256.
VAN HAERINGEN: De hoofdvormen van het Nederlandse werkwoord. Proeve van synchronische grammatica. N.T. 43, blz. 20.

na dit tijdstip komt hulpwerkwoord meer in zwang, een term die ZEYDELAAR overigens reeds in 1781 aanwendde[1].

De spelling blijkt uit de paradigmata, die ieder schrijver opneemt. Zij is vrijwel conform WEILAND. Er zijn enkele reactionairen: MUYT noch MELLINK kennen een 2e pers. sing. MUYT schrijft (1849): 'Sedert de 2e persoon enkelvoud *du* niet meer in gebruik is, ontbreekt ook die persoon'. Hij en MELLINK (1893) vervoegen:

Ik	speel	Ik	draag
- -	- - -	- -	- - -
Hij	speelt	Hij	draagt
Wij	spelen	Wij	dragen
Gij	speelt	Gij	draagt
Zij	spelen	Zij	dragen.

Deze 'grammatici' kennen, grammaticaal althans, het pronomen *jij* niet, dat MOONEN toch reeds in 1706 kende[2]. Overigens wordt voor de 2e pers. sing. de gij-vorm van het plur. gebruikt.

Met hun schewa-theorie hebben (Moonen) - SIEGENBEEK en BILDERDIJK lang succes gehad. De schrijver van Rudimenta wenst 'de Spelling, door den Hoogleeraar M. SIEGENBEEK, op hoog gezag vervaardigd en aangenomen, in allen deele te volgen' (Voorberigt[3]) en het is dus begrijpelijk dat hij leert: '.... wanneer echter het werkwoord in de onbepaalde wijze eenen dubbelen medeklinker heeft, moet het meervoud van den onvolmaakt verledenen tijd met eene lettergreep verlengd worden; als *zetten, wij zetten, wij zetteden* enz.' (blz. 82). H. KREMER

1) DE JAGER heeft, blijkens een recensie in Nieuwe Bydragen, Leyden 1836, blz. 1056, in zijn 1e druk van 1835 de term hulpwerkwoorden gebruikt. De recensent merkt nl. op: '§ 84 leest men, dat de werkwoorden *hebben, zijn, zullen* en *worden* hulpwerkwoorden genoemd worden, *omdat* zij de andere werkwoorden in de vervoeging te hulp komen. Hier ware beter gezegd: *wanneer* zij de andere werkwoorden enz. te hulp komen; 'tgeen wel met *zullen* altijd het geval is, maar niet met de overige.' DE JAGER laat, blijkens de 4e druk van 1851, de term hulpwerkwoorden los, vervangt die door hulpwoorden (§ 89), doch voegt hier terecht, de juistheid van de opmerking van de recensent erkennend, aan toe: 'wanneer zij de andere werkwoorden in de vervoeging te hulp komen'.

2) Zie DE VOOYS: Nederlandse Spraakkunst[3] blz. 79: 'Het ruimere gebruik van *je* en *jij*, ook als beleefde vorm en tegenover meerderen heeft zich nog lang voortgezet, in de achttiende eeuw en tot diep in de negentiende: dat blijkt b.v. uit de geschriften van *Van Effen, Wolff* en *Deken*, en nog in de Camera Obscura, en uit de getuigenissen van *J. van Lennep*'.

aanvaardt *arbeidde* en *rustte* als de normale schrijfwijze, maar vult aan: 'Ook schrijft men wel: ik *arbeidede*, ik *antwoordede*, ik *rustede*, ik *vastede*' (blz. 64). VAN DALE is uitvoeriger: 'Het meervoud van den onvolm. verl. tijd der werkwoorden *zetten, redden, putten, schudden*, en dergelijke, schrijft men op drieërlei wijze: *wij zetten, zet'ten* of *zetteden; gij reddet, red'det* of *reddedet; zij putten, put'ten* of *putteden; genen schudden, schud'den* of *schuddeden*' (blz. 45). MELLINK sluit in 1893 de rij: 'Als de stam reeds op *d* of *t* eindigt, dan heeft het werkwoord in den onvoltooid verleden tijd *dd* of *tt*; b.v. ik re*dde*, ze*tte*, wij re*dded*en, ze*tted*en, re*d'd*en, ze*t't*en' (blz. 28-29)[1].

Uit alles blijkt, dat de 19e eeuwse lagere-school-grammatica in hoge mate autoriteit-gebonden is. Zij is het in de aanvang: *Rudimenta* wekt op 'om de werken van den Hoogleeraar M. SIEGENBEEK, en die van den Wel Eerwaardigen P. WEILAND, te raadplegen' (Voorberigt VIII); zij is het nog in 1858, als H.B. KREMER in trouwhartige nederigheid op het titelblad vermeldt: 'WEILAND en SIEGENBEEK gevolgd'; tegen het einde der eeuw (1893) spreekt MELLINK nog van gelijkvloeiende en ongelijkvloeiende werkwoorden en handhaaft hij nog de fictie van *red'den*. Opvallend is ook het ontbreken van didactische aanwijzingen. Die kon men niet aan SIEGENBEEK en WEILAND ontlenen, daarvoor was men aangewezen op originaliteit, die men niet bezat of niet durfde bezitten. De leerwijze is volkomen verstard. Hóe de 19e-eeuwse lagere school nu eigenlijk het zuiver schrijven der w.w. vormen heeft onderwezen, blijkt vrijwel nergens. Zij heeft definities gegeven, indelingen, paradigmata, maar geen oefenmateriaal. Over die definities, indelingen, paradigmata wordt, althans in deze lagere regionen, niet gediscussieerd, ze worden aanvaard 'uit hoger gezag gesproten'. Een beroep op het 'inzicht' wordt vrijwel nimmer gedaan. De catechetische leervorm, doch

1) Er hebben in de 16e en 17e eeuw twee tegengestelde tendenties gewerkt. In § 56 e.v. constateert LUBACH (zie aldaar) dat in deze eeuwen syncope van de *e* regel is geworden, doch tegelijk geeft hij lange reeksen voorbeelden, vooral uit kerkelijke en bijbelse teksten, waar aan stammen uitgaande op *d* of *t*, wordt toegevoegd *ede* en *et*. DE VOOYS meent dat de oorsprong van deze verlengingstendentie wellicht in religieus-getinte taal te vinden is. Ze komt bij MARNIX en later in de Statenbijbel veel voor. Maar ook de letterkundige taal van de vroege renaissance toont er een duidelijke voorliefde voor, om ritmische redenen in het jamberitme en als welluidende rijmklanken. DE VOOYS: Nederlandse Spraakkunst^{3}, blz. 117.

in de meest inferieure van haar beide mogelijkheden, blijft tot ver in de tweede helft der 19e eeuw in trek[1]. HAGOORT 'doceert' nog in 1875:

1. Over den aard en de verdeeling der werkwoorden.

Vr.	Wat duiden de werkwoorden aan?
Ant.	De werkwoorden duiden eene werking, een bestaan, eenen toestand, enz. van personen of zaken aan; b.v. het kind *leert*, de mens *leeft*, het boek *ligt*. De woorden *leert, leeft* en *ligt* zijn werkwoorden.
Vr.	Hoe verdeelt men de werkwoorden?
Antw.	In vijf soorten, als: 1. Bedrijvende werkwoorden, 2. Lijdende werkwoorden, 3. Onzijdige werkwoorden, 4. Wederkeerige werkwoorden, en 5. Onpersoonlijke werkwoorden.
Vr.	Wat is een bedrijvend werkwoord?
Antw.	Zulk een, waarvan de handeling of werking, van den persoon, die dezelve verricht, op een ander voorwerp overgaat; b.v. Ik zie uwen broeder. Zij leert hare les.
Vr.	Waaraan kent men een bedrijvend werkwoord? enz. (blz. 19).

Wat zijn nu precies de resultaten geweest van deze 'didactiek?' De 19e-eeuwse schoolmeester heeft toch, als zijn voor- en nazaten, vruchten van zijn arbeid willen zien. Maar wat is er bij een definitie als die van het bedrijvend werkwoord, in de hoofden van zijn leerlingen omgegaan? Hebben zij handeling of werking onderscheiden of geïdentificeerd? Het voegwoord of laat beide mogelijkheden open. De definitie spreekt van persoon en van ander voorwerp, maar het andere voorwerp van het eerste voorbeeld is persoon. Hoe hebben zij zich de handeling zien gedacht als overgaande op het andere voorwerp broeder, de handeling leren als overgaande op het andere voorwerp les?[2].

1) Men vindt hem in Grondbeginselen, bij KIRCHDORFFER, MUYT en HAGOORT.

2) Het zou, niet alleen uit historisch oogpunt, van belang zijn als onderzocht werd, hòe nu eigenlijk de 19e-eeuwse schoolmeester het vak Nederlandse Taal heeft onderwezen. In de schoolmusea zijn voldoende leerboekjes en andere hulpmiddelen aanwezig die inlichten omtrent de stof, het wàt. In officiële en semiofficiële uitgaven, vooral uit de eerste decennia na 1806, in 19e-eeuwse onderwijzerstijdschriften, doch vooral in oude notulenboeken van ressortale onderwijzersgezelschappen is naar alle waarschijnlijkheid veel toelichtend materiaal te vinden. Er waren in 1835 niet minder dan 202 van deze gezelschappen! (Nieuwe Bijdragen 1836, blz. 433).

HAGOORT had in 1875 beter kunnen weten. Nieuwe Bydragen van 1836 bevat als 'Mengelwerk' een opstel: Iets over den vragenden leervorm[1], voorgelezen in een der maandelijkse vergaderingen van de Schoolonderwijzers-Gezelschappen, in het eerste District der Provincie Groningen, een opstel, dat in onze tijd, nu 'de vraag' in didacticis weer object van beschouwing en discussie is geworden, herlezing waard is. De (onbekende) inleider - het opstel is niet getekend en de 'Bladwijzer' geeft geen nadere informatie - onderscheidt naast de ontledende de ontwikkelende catechetische leervorm. Bij de eerste is de stof gegeven, zij wordt door middel van vragen in haar enkelvoudige onderdelen ontbonden. Door voortschrijdende vragen wordt zij daarna 'verduidelijkt'. Vgl. HAGOORT. Bij de ontwikkelende catechetische leervorm is de stof niet gegeven, maar 'de begrippen, oordeelvellingen en besluiten worden den leerling, als het ware, afgelokt; zij worden bij hem ontwikkeld door den onderwijzer, die hier minder als leeraar, dan wel als leidsman, die met hem naar waarheid zoekt, werkzaam is' (blz. 701)[2]. Dit is, ook nog - of weer - voor onze tijd, modern geluid. Maar uit de vb. van HAGOORT blijkt wel, dat van 'aflokken', wij zouden spreken van productief denken, geen sprake is; we staan hier voor dor memoriewerk, de leerling is 'meer lijdelijk (passief), ontvangend werkzaam' (blz. 708); van ontwikkelen, dat een vastere overtuiging teweeg brengt 'door de meerdere zelfwerkzaamheid, activiteit, spontanéiteit, welke de leerling heeft moeten gebruiken' (blz. 708), is geen sprake.

Slechts bij een enkele auteur vinden we didactische directieven, die van wat meer dan elementaire betekenis zijn, die 'aflokt' of productief laat denken, voor 1836 en voor SELZ, aan wie we deze term danken. (Zur Psychologie des produktiven und reproduktiven Denkens und des Irrtums; Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit.) Dit is H. KREMER, schoolhoofd te Finsterwold. KREMER is vrijwel de enige die zich bewust is dat hij voor kinderen schrijft en zich ook naar deze situatie voegt. Hij geeft 'bevattelijk onderwijs' - 'als voor kinderen

1) t.a.p. blz. 690.
2) Men zie ook de puntsgewijs uitgewerkte vergelijking op blz. 707 en 708.

geschikt, en voor de lagere scholen toereikend is'. (Voorberigt IV.) KREMER schrijft in aanspreektaal, wat plechtig en docerend, maar hij streeft naar contact en zal dat, dank zij een onmiskenbare suggestiviteit in zijn stijl, ook wel bereikt hebben:

'Ziet eens, hoe onderscheiden het werkwoord *bidden* geschreven wordt: bid, bidt, bidde, biddet, bidden, bad, baadt, bade, badet, baden, gebeden' (blz. 58).

'Hierbij moet gij vooral letten, welke verandering de werkwoorden, achter ieder voornaamwoord, in de onderscheidene tijden, ondergaan' (blz. 60).

Hij heeft een basis voor zijn didactiek die nog als basis functioneert, de regel der analogie: 'Hoe moet men, b.v. schrijven: *ik arbeid* zonder *t*, of *ik arbeidt* met *t*? In zulk een geval moet gij beproeven, of men met *ik, hij*, schrijven moet: *lees, leest, las* of *laast*, met of zonder *t*. In den tegenwoordigen tijd zegt men: *ik lees* zonder *t*, en *gij leest, hij leest* met *t*: dus schrijft men ook *ik arbeid* zonder *t*, en *gij arbeidt, hij arbeidt* met *t*' (blz. 67). Hij heeft zich, voor ieder afzonderlijk probleem weer, ingedacht in de moeilijkheid die het voor kinderen biedt; zoveel mogelijk streeft hij er naar vaste criteria te geven die als steunpunt kunnen dienen. Hij moet uit ervaring hebben geweten hoeveel hoofdbreken het zuiver schrijven der deelwoorden de kinderen kost, anders zou hij nimmer tot een zo instructieve passage gekomen zijn als we op blz. 64 en 65 aantreffen. Het betreft hier de w.w. met de praefixen '*be, her, ont, ver*, enz.' Deze nemen geen *ge* voor zich. 'Van beminnen komt, ik *bemin*, gij en hij *bemint*, ik en hij *beminde* en ik heb of had *bemind*; doch niet ik heb of had *gebemind*. Men kan echter daaraan weten, dat *bemind* een lijdend deelwoord is, omdat daarbij komt te staan een hulpwoord, *heb, had* of ook *word, is*, enz.'[1)]. Hij verzuimt niet te wijzen op de congruentie tussen verl. tijd en lijdend deelwoord, die door ZEYDELAAR zo uitdrukkelijk werd gestipuleerd.

Herhaaldelijk peilt hij, ook tussen de tekst door, door vragen, of de leerlingen hem (kunnen) volgen. Voor hij tot de behandeling der paradigmata overgaat, stelt hij eerst nog een onderzoek in naar de verwerking van het geleerde: 'Hebt gij nu begrepen, hoe gij door de woorden lees, leest, las en laast kunt weten, wanneer een werkwoord

1) Is het toeval of opzet dat hij niet het praefix *ge* noemt?

zonder *t* of met *t* moet eindigen; antwoordt dan op de volgende vragen:

Met welk voornaamwoord schrijft men *bid* zonder *t*, en met welke voornaamwoorden *bidt* met *t*? - Zoo ook, met welke voornaamwoorden *bad* en *baadt, had* en *hadt*?

Wie weet, met welke voornaamwoorden men *vind, vindt, vond* en *vondt* schrijft?

Maar weet gij ook de reden te zeggen, waarom de *d* en *t* beide, in *gij* en *hij bidt* en *gij baadt*, moeten blijven?' (blz. 68)[1].

KREMER's werkwoordsdidactiek overziende, moet men erkennen dat zij in volledigheid de onze evenaart. Haar resultaten blijven ons onbekend. Onzeker is of men bij andere auteurs tot gelijksoortige leerstellingen en leerwijzen mag besluiten. Aanwijzingen daartoe zijn in hun grammatica's niet te vinden.

Wel ontmoet men herhaaldelijk overbodige directieven inzake het *de* of *te* suffix voor de verl. tijd der gelijkvloeiende werkwoorden. WEILAND is voorgegaan (liever: volgde MOONEN):

Bij de gelijkvloeiende werkwoorden voegt men achter het zakelijk deel *de*, als dit eindigt op b, d, g, i, l, m, n, r, v (!), w en z (!); *te* als het eindigt op f, k, p, s, t en ch (§ 305). BILDERDIJK gaf dezelfde voorschriften en dus ontmoet men dezelfde instructie bij de mindere goden. Zij hebben de inconsequentie binnen haar portée niet gezien: zij schrijven zelf natuurlijk in volle gemoedsrust: graasde, verhuisde; beloofde, leefde![2].

1) KREMER meent (blz. 68) dat men beter deed de *d* in *bidt* weg te laten, maar zij kan niet geschrapt worden omdat zij in *bid* en *bidden* vereist is. Juist de besten - als zodanig is KLUIT onder de geleerden en KREMER onder de schoolmeesters te beschouwen - hebben zich tegen de *dt*-spelling verzet.
Hoe fris hij ook is in zijn didactiek, aan de fetisch van de letter en diens consequentie, de spelling-uitspraak, ontkomt hij niet. In het meervoud zegt men: De bloemen ruiken lekker. 'Men zegge dus niet, zoo als vele Hollanders doen, de bloeme ruike' (blz. 78). Een wat onwerkelijke propaganda voor een rasecht Oldambster. Kremer zelf heeft stellig noch bloem*en* noch ruik*en* gezegd.

2) Een van de kostbaarste schoolmeestersvondsten, levend gebleven tot op onze dagen (zie Hs XVI, blz. 274) is de combinatie van de zes 'scherpe' medeklinkers binnen ''t kofschip'. De leerlingen prenten het woord in hun geheugen, nemen zich voor er hun profijt mee te doen en 'zondigen', zodra in taaloefening, dictee of opstel de 'onechte' *f* en *s* verschijnen, ondanks de moeite die de school zich getroost, om hen het verschil tussen echte en onechte *f* en *s* bij te brengen. DE VOS (t.a.p. blz. 351) noemt het beruchte ''t kofschip' 'een oud schools tierelantijntje'.

De eigenlijke werkwoordsdidactiek in de vorm zoals wij die kennen, doet vermoedelijk haar entree in onze lagere scholen omstreeks 1880. In de volgende paragraaf geven wij een korte beschrijving volgens een der voornaamste taalmethoden, die tussen 1880 en heden in de lagere school zijn gebruikt.

§ 2. Van C.H. den Hertog en J. Lohr (1883) tot heden

Van deze beide grammatici, beiden schoolhoofd te Amsterdam, is DEN HERTOG ongetwijfeld de belangrijkste figuur geweest. LOHR was vermoedelijk de vertrouwde en onmisbare medewerker, DEN HERTOG naar alle waarschijnlijkheid de man, die op grond van theoretische belangstelling, verworven kennis, inzicht in practische behoeften en practische mogelijkheden de grote lijnen heeft aangegeven voor de opbouw van deze uit een oogpunt van systematiek zo goed sluitende taalmethode voor de lagere school.

DE VOS noemt hem ‘een man van veel en veelzijdig weten, van een enorme werkkracht en een stalen energie’, die alle dingen in het groot zag, zeker als het zijn bijzondere liefde, het onderwijs in de moedertaal, gold. ‘Geheél het taalonderwijs van Lager en Middelbaar en van de onderwijzersopleiding is in zijn geest gerijpt tot een systeem waaraan stellig getornd kan worden, maar dat als cyclus van taalonderwijs van 't allerbeste biedt wat in Nederland op dat gebied gerealiseerd werd’[1].

Een man van veel en veelzijdig weten was hij zonder enige twijfel. De taalwetenschap van zijn tijd, waaraan de school der Jung-Grammatiker leiding gaf, heeft hij bestudeerd, en overeenkomstig zijn aard, critisch bestudeerd. Haar beginselen heeft hij tot de zijne gemaakt. De Jung-Grammatiker kwamen tot het inzicht dat de groeifactoren die het taalleven beheersen, door alle tijden heen dezelfde blijven. Zij beschouwden taal niet langer als een zelfstandig organisme; de taal heeft, volgens hun opvatting, geen eigen leven, zij leeft alleen in en met de mensen, die haar spreken en die alleen door haar met elkaar in een gemeenschap, een maatschappij, samenleven kunnen. Zij introduceerden dus het begrip van de sociologische afhankelijkheid. Daarnaast kregen zij begrip voor de psychische afhankelijkheid. Men kan het taalleven

1) DE VOS, t.a.p. blz. 280.

niet onderzoeken zonder met het psychisch leven - van de enkele mens - rekening te houden. Ten slotte propageerden zij de studie van de levende talen en van de dialecten, waarbij de phonetiek weldra onmisbare hulpwetenschap zou blijken te zijn[1].

Het is vooral H. PAUL geweest, die in zijn Prinzipien der Sprachgeschichte de nieuw-verworven inzichten verdedigde. VAN HAMEL acht dit werk de belangrijkste samenvatting van het taalwetenschappelijk denken van de laatste decaden der 19e eeuw, doch tegelijk de toegangspoort tot de 20e[2]. DEN HERTOG moet PAUL's Prinzipien goed hebben gekend. De gedachten, er in neergelegd, zijn fundament voor zijn arbeid geworden, zoals o.a. blijkt uit de beide Inleidingen, die aan zijn De Nederlandsche Taal, Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch en aan zijn Nederlandsche Spraakkunst, Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers, voorafgaan. Evenals PAUL wijst hij op het dualistische karakter der taalwetenschap: zij is deels natuurwetenschap deels psychologisch-historische wetenschap[3].

Ook DEN HERTOG is doordrongen van de betekenis der psychische en sociologische momenten. Hij beschouwt de taal als de 'buitenkant' van het innerlijke leven; bij de projectie van dit innerlijke leven naar buiten schept de taal orde en brengt zij verheldering. Zij is middel van verkeer tussen de mensen. Door de taal wordt het menselijk leven samenleven. Zij heeft een groot aandeel gehad in de vooruitgang der mensheid. Hoe zuiverder de taal is die de jonge mens in zijn omgeving hoort gebruiken, hoe correcter zijn eigen taalgebruik zal zijn[4]. PAUL wijst in zijn herhaalde polemieken met WUNDT op de bipolariteit van alle taalgebruik, op de twee-eenheid van spreker en toehoorder[5]; analoog aan deze opvatting luidt DEN HERTOG's doelstelling van het taalonderwijs:

1) VAN HAMEL, t.a.p. blz. 60, 61.
2) Idem, t.a.p. blz. 62.
3) DEN HERTOG: Nederl. Spraakkunst blz. 3. PAUL rekent echter de psychologie tot de natuurwetenschappen: 'Es ist somit klar, dass die Prinzipienwissenschaft in unserm Sinne zwar auf der Basis der experimentellen Gesetzeswissenschaften (wozu ich auch die Psychologie rechne) ruht.... u.s.w.' (blz. 3).
4) De Nederlandsche Taal, blz. 1 en 2.
5) PAUL, t.a.p. WUNDT behandelt 'die Sprache immer nur vom Standpunkt des Sprechenden, nicht von dem des Hörenden. Auf diesem Wege kann meiner Ueberzeugung nach kein volles Verständnis der Sprachentwicklung gewonnen werden' (blz. VI). En op blz. 122: 'Ferner trifft diese vom Standpunkte des Hörenden zu, auf den WUNDT hier so wenig wie anderwärts Rücksicht nimmt'.

1e. de leerling in staat te stellen, te verstaan, wat hij in zijn toekomstige omgeving te horen of te lezen krijgt;
2e. hem de vaardigheid te verschaffen, om zich over een onderwerp, dat binnen de kring zijner bevatting ligt, op een doelmatige wijze mondeling of schriftelijk uit te drukken[1].

PAUL bekent zich vele malen aanhanger van de psychologie van HERBART: 'Der Gegensatz zwischen WUNDT und mir beruht nicht so sehr darauf, dass ich mich an die Psychologie HERBARTS angelehnt habe...., während WUNDT sein eigenes System zugrunde legt' (blz. V); ook DEN HERTOG is aanhanger van HERBART. In het hoofdstuk: Beschouwing en bespreking der verschillende taalverschijnselen (Handleiding I blz. 30) vinden we een passage, waarin duidelijk de HERBART'se leertrappen terug te vinden zijn: 'Eerst de nauwkeurige beschouwing van een aantal gelijksoortige gevallen, waarin zich een zeker taalverschijnsel voordoet, daarna de formulering van de daaruit af te leiden regel, eindelijk de oefening in de toepassing daarvan door de bewerking van een voldoend aantal afwisselende opgaven. Dit is ook geheel in overeenstemming met het wetenschappelijk beginsel, dat de taalwetten niet *gemaakt*, maar *gevonden* worden'.

In de trits: beschouwen (waarnemen), denken, toepassen vinden we HERBART's methodisch hoofdbeginsel terug. Nieuw in de taaldidactiek is de introductie van de inductieve leergang. Men vergelijke hiermee het citaat uit HAGOORT (blz. 103). DEN HERTOG verwijst naar COMENIUS' Grote Onderwijsleer, waaraan hij zich geestelijk verwant weet. 'Elke taal', zegt COMENIUS immers, 'moet meer door het gebruik dan door regels geleerd worden'. (Tiel 1892, t.a.p. blz. 226).

Ondanks zijn aanhankelijkheid jegens PAUL negeert DEN HERTOG PAUL's grote tegenstander WUNDT niet. De theorie over de oorsprong van de taal, die hij, uiterst beknopt, ontwikkelt in de inleiding van zijn Nederlandsche Spraakkunst, loopt vrijwel parallel met WUNDT's Entwicklungstheorie, zoals deze te vinden is in diens Völkerpsychologie[2]. De bekende begrippen, die WUNDT's theorieën typeren, de Lautgeberde[3],

1) DEN HERTOG en LOHR: Handleiding bij het Taalonderwijs in de Lagere Scholen I^2. Amsterdam 1884, blz. 5.
2) WUNDT: Völkerpsychologie I, Die Sprache II, Leipzig, 1900, blz. 603 e.v.
3) Idem: Die Sprache I, blz. 322.

keren onder de namen geluidsgebaren en klankgebaren terug[1].

DEN HERTOG was een geharnast strijder, agressief en als de overtuiging hem dwong, zonder pardon. DE VOS meent dat zijn Nederlandsche Spraakkunst kenmerkend is voor een overgangstijd, een halfslachtig compromis[2]: hij ging wel is waar uit van het (voor zijn tijd) hedendaags Nederlands, maar de oude bezwaren tegen de spreektaal bleven bestaan. Inderdaad kent hij in zijn grammaticale beschouwingen de voorrang toe aan de schrijftaal, maar hij zelf meent dat deze voorkeur niet in strijd is met de waarheid, dat de gesproken taal primair is (Inl. blz. 3) en de schrijftaal niet anders dan afgebeelde klank. Men kan, met reden, dit standpunt halfslachtig noemen en als zodanig gold het begrijpelijkerwijze voor de nieuwe richting in taalwetenschap en taaldidactiek, die in het laatste decennium der 19e eeuw opkwam, de richting van Taal en Letteren met haar leuzen: Taal is klank en: Alle taal is individueel, en voor wie de spreektaal niet een gedeelde prioriteit, maar een absolute prioriteit behoorde te hebben[3].

Het is te begrijpen dat een man van zijn allure[4], in samenwerking met een bekwaam practicus als LOHR geweest moet zijn - een zo critisch en veeleisend man als DEN HERTOG was kiest zich geen onbekwaam medewerker - tot een taaldidactiek is gekomen, die een hoogtepunt betekende voor de 19e eeuw en, in de handen van grotere en kleinere epigonen, bijna vijftig jaar lang in kwaliteit kon dalen, eer zij haar dieptepunt bereikte[5].

1) In het Aanhangsel van de Nederl. Spraakkunst (blz. 236) geeft DEN HERTOG een overzicht van de voornaamste literatuur betreffende oorsprongstheorieën. ‘Tot het jongste op dit gebied behoort: Progress in Language,.... by OTTO JESPERSEN’. Hij geeft een kort resumee van JESPERSEN's opvatting. Duidelijk blijkt hieruit hoe volledig hij zich op de hoogte hield van de nieuwste literatuur.
2) DE VOS, t.a.p. blz. 284.
3) Men leze zijn felle, doch beheerste aanval op de mannen van Taal en Letteren in Handelingen en Mededeelingen van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde 1896-1897, blz. 30 e.v., waarin hij hun beide leuzen: Alle taal is individueel en Taal is klank, attaqueert.
4) Zie ook het bewonderende levensbericht van J.G. NIJK in de Levensberichten van de Maatschappij der Ned. Lett. 1902-1903, overgedrukt in: Verspreide Opstellen van C.H. DEN HERTOG, Rotterdam 1904 (niet in de handel). NIJK zegt, dat hij ‘ook de verdienstelijkste (zijner collega's) verre overtrof in. scherpzinnigheid, werklust en werkkracht’.
5) Een uitzondering moet gemaakt worden voor de methode REYNDERS en de methode ALBERTS en MARTENS, resp. van 1911 en 1914.

Van wijzigingen in de w.w. morphologie is na 1880 weinig sprake meer. DEN HERTOG wijst op het vervallen van de slot-t in de 2e pers. mv. praet. ind.: 'Na den uitgang *-de* of *-te* wordt ook wel de *t* weggelaten: *gij leerde*, enz.'[1]. Deze zelfde apocope constateert hij in de spreektaal in het mv. van de imperatief: Dit onderscheid tusschen enkelvoud en meervoud wordt in het spreken niet altijd in acht genomen[2]. Hij accepteert eveneens het vervallen van statige, en in zijn tijd klaarblijkelijk reeds als onnatuurlijk aangevoelde vormen als *gij zaagt*. Deze vorm kan "zonder bezwaar vervangen worden door een *gij hebt gezien*"[3]. Hij waardeert eveneens de "gemakkelijker vormen"[4], die na het vertrouwelijke je en het beleefde U in gebruik zijn genomen.

DEN HERTOG en LOHR mag men beschouwen als de grondleggers van een didactiek voor het zuiver schrijven der werkwoorden, waarvan het grondschema zich tot op de huidige dag heeft gehandhaafd. Zij verdelen de leerstof voor het moedertaalonderwijs over 5 leerkringen, voor de leerjaren II t/m VI. In de aanvangsklasse geven zij wat inleidend taalonderwijs[5].

Ons interesseert hun werkschema hier natuurlijk slechts voor zover het de verbale spelling betreft. Duidelijkheidshalve volgen we de indeling naar de klassen.

II. Enkele eenvoudige vormen van het werkwoord (blz. 28). Bedoeld worden de 1e pers. enk. o.t.t. aant. wijs en het zwakke deelwoord, aangezien hier - menen zij - de *d* en *t* kwestie geen moeilijkheid geeft. Naast de onverlengde vorm staat immers de verlengde. Het is onjuist van de onverlengde vorm uit te gaan; men schrijft niet borden vanwege het enk. bord, maar bord vanwege het mv. borden. Naar analogie: vanwege braden - ik braad (blz. 63). Dan begeven de schrijvers zich op

1) Practische Spraakkunst I, blz. 167.
2) Idem, blz. 187.
3) Idem, blz. 167.
4) Idem, blz. 167.
5) De schrijvers hebben reeds ingezien, hoezeer de sociaal-economische status van het gezin van invloed is op het taalbezit, waarmee de leerlingen ter schole komen. Op blz. 26 (Handleiding I) schrijven zij: 'In een school voor leerlingen uit den kleinen burgerstand of daarboven is die tijd (nl. voor het in-gebruik-nemen van het eerste stukje) gewoonlijk daar bij het begin van het tweede jaar. Ambtgenooten, die van scholen voor on- en minvermogenden meer ondervinding hebben, verzekerden ons, dat dit aanvangspunt in zulke scholen ruim een half jaar later moet gesteld worden'. Een ervaringsinzicht, dat door tal van moderne onderzoekingen is bevestigd.

gevaarlijk ijs: omdat de persoonsvormen van de t.t. zoveel voorkomen, kunnen zij niet nalaten, in dit leerjaar het aantal vormen uit te breiden: ‘'t Eenige, dat opgemerkt kan worden, is, dat na gij en hij het werkwoord - dien term te gebruiken kan, dunkt ons, geen kwaad - eene *t* krijgt. 't Zal nuttig zijn, nog een paar opgaven in dezen geest te laten uitwerken’ (blz. 65).

De maat is nog niet vol. Scherpe taalwaarnemers als zij zijn hebben zij opgemerkt, ‘hoe deerlijk de kinderen vaak bij het spreken met de verleden tijden der werkwoorden knoeien’ (idem).[1)] Het zal dus goed zijn, veel oefeningen te geven in het omzetten van eenvoudige oefeningen uit de tegenwoordige in de verleden tijd[2)].

III. In dit leerjaar worden aan de orde gesteld de splitsing van elke zin in twee delen: onderwerp en gezegde, de onderscheiding van zelfst. nw., werkwoorden, bijv. nw. en pers. vnw. Voorts in verband hiermee bepalingen van een zelfstandigheid en bepalingen van het gezegde.

Voor van onderwerp en gezegde gesproken wordt, geven de schrijvers 49 oefeningen, ‘om het besef, dat een zin altijd in twee deelen te splitsen is, bij de leerlingen recht levendig te doen zijn’ (blz. 69). Zulks in overeenstemming met hun voorkeur voor de inductieve leergang. Zij nemen bij deze oefeningen de volgende volgorde in acht:

a. Wat mensen, dieren en dingen doen.
b. Wat mensen, dieren en dingen ondergaan.
c. Hoe mensen, dieren en dingen zijn.
d. Wat mensen, dieren en dingen zijn.

a en *b* zijn werkingszinnen; *c* en *d* hoedanigheidszinnen. Van werkwoorden geven zij de volgende omschrijving: ‘Woorden, die zeggen, wat menschen, dieren of dingen doen, heeten *werkwoorden*’. (Onze Taal II, blz. 5). De schrijvers geven niet meer dan kenmerken en waarschuwen uitdrukkelijk: ‘Definitiën zijn dit alzoo niet. Straks volgen nog weer andere kenmerken, en zoo alleen kan o.i. het geven van een

1) Bedoeld zal zijn, dat jonge kinderen zo dikwijls sterke praet. vervangen door zwakke. Het bekende verschijnsel: *loopte* voor *liep* enz.
2) De ontwikkeling van het grammaticaal tijdsgevoel laat o.i. dergelijke oefeningen in het IIe leerjaar niet toe. Ze zijn rijkelijk praematuur. Vgl. Deel II Hs. XIV en XVI.

juiste definitie, wat eerst later - *op vele lagere scholen in den regel in 't geheel niet* (curs. van ons) - geschieden kan, voorbereid worden'. (Handleiding I blz. 71)[1]. Ditzelfde scepticisme, toch o.i. ten onrechte gedeeltelijk wat optimistisch gekleurd, spreekt uit de volgende zinsnede: 'Den term *gezegde* verstaan de leerlingen gemakkelijk, *onderwerp* niet. Men bespare zich de moeite, om op de eene of andere vernuftige manier dien term begrijpelijk te willen maken' (I blz. 74).

Ter illustratie van de gedegen werkwijze dezer auteurs nemen we enkele fragmenten uit het eerste lesje van dit deeltje over:

> WAT MENSCHEN, DIEREN EN DINGEN DOEN.
>
> De trein nadert. De trein staat stil. De conducteur roept. De reizigers stappen uit. enz.
> 1. Beantwoord de volgende vragen: Wat nadert? Wat staat stil?
> Wie roept? Wie stappen uit? enz.
> B.v. Wat nadert? De trein nadert.
> 2. Vraag wat de menschen en dingen doen. Zet het antwoord achter de vraag.
> B.v. Wat doet de trein? De trein nadert.
> 3. Breng de zinnen in het meervoud.

IV. Thans geven de schrijvers o.a. Uitbreiding van de kennis der buigingsvormen, waaronder zij ook kennis van de vervoeging verstaan, alsmede de samengestelde tijden der werkwoorden.

Ter introductie van de onbepaalde wijs dienen vijf rijen werkwoorden, die in zinnen gebracht kunnen worden: *hij gaat de deur sluiten* enz.

De onderwijzer dient er de aandacht op te vestigen, dat alleen het eerste w.w. met het onderwerp is verbonden en dat van dit w.w. de tijdsaanwijzing uitgaat, dat het tweede slechts het eerste vergezelt en dat het geen verandering ondergaat, al verandert het onderwerp of al wordt de werking op een andere tijd gedacht: *ik ga de deur sluiten*;

1) Vgl. DE VOOYS: Nederlandse Spraakkunst[3], blz. 114: 'Een afdoende definitie van het werkwoord stuit op allerlei moeilijkheden'. Als DEN HERTOG onder 'werking' samenvat een zijn of blijven in een toestand, een bewegen, veranderen en gebeuren, spreekt DE VOOYS van een 'geforceerde uitbreiding van de term'. Hij verliest o.i. hier uit het oog, dat DEN HERTOG steeds meer gestreefd heeft naar een summatie van de belangrijkste kenmerken dan naar een sluitende definitie.

vader ging de deur sluiten. Op deze wijze kan men ‘ten minste eenigen zin’ aan het woord onbepaald geven (I blz. 108). Van wijze wil hij nu nog niet spreken; de moeilijkheid blijft, dat de onbepaalde wijs geen wijs is, daar zij niet de verhouding van de uitgedrukte gedachte tot de werkelijkheid aangeeft. Deze geschoolde grammaticus geeft telkens weer blijk te beseffen, hoe vol voetangels en klemmen het betreden terrein is, ook al - of juist - voor de lagere school. We moeten ‘hier weer berusten in eene onnauwkeurigheid’ (I blz. 109). Bij de onderscheiding van stam en uitgang komt hij ver boven de onderscheidingloze didactiek der meeste 19e-eeuwse lagere-school grammatici (en van vele 20e-eeuwse onderwijzers) uit. Hij geeft, wat men zou kunnen noemen, een typologie van stamvormen. In de 1e van zijn vijf rijen kan simpelweg *en* worden weggelaten; in de 2e ook een van de medeklinkers (zwemmen - zwem); in de 3e volgt verdubbeling van het teken voor de stamvocaal (slapen - slaap); in de 4e komt de overgang *v* > *f* en *z* > *s*; in de 5e ten slotte de eenlettergrepige w.w., benevens *komen*, omdat het het enige w.w. is, met een heldere *o* in de inf. en een doffe *o* in de stam. Niet voldoende reden o.i. voor het 4e leerjaar ener lagere school, om van het vormingsprincipe dat deze typologie beheerst, af te wijken en door een auditief moment de eenheid der visualiteit te laten verstoren. Komen hoort naar de ontstaanswijze van de stam in de 1e categorie thuis.

Op de pag. 110-118 (I) worden enkele kernproblemen besproken. Allereerst de benamingen der tijden. Over deze kwestie is veel gediscussiëerd in de tweede helft der 19e eeuw: we komen er in Deel III op terug. Zullen de kinderen van de tijdvormen der w.w. ‘eene eenvoudige, heldere voorstelling krijgen’, dan ‘moet men breken met de gebrekkige Latijnsche benamingen der tijden of de vertaling daarvan’ (blz. 110).

Intussen durven Den Hertog en Lohr de lagere school niet bevrijden van de volledige serie, de 8 tijden worden besproken en geleerd, al worden zij niet alle tegelijk aan de orde gesteld. ‘Voorlopig’ kan volstaan worden met de twee eerste tijdvormen (tegenw. en verl. tijd) en de beide deelwoorden. Als zij deze goed kennen - wij zouden hier liever van een einddoel dan van een voorlopig doel spreken - kunnen de vormen der aantonende wijs hun geen bijzondere moeilijkheid meer opleveren. Door vormvergelijking: loopt, kijkt - raad*t*, braad*t* moeten de leerlingen komen tot de juiste compositie van de 2e en 3e pers.

teg. tijd van w.w., waarvan de slot-consonant van de stam *d* is. Van dit feit: stam + *t*, moeten zij, terecht, 'een onuitwischbaren indruk' krijgen.

Weer door vorm-beschouwing via een tot dat doel samengestelde oefening komen de leerlingen tot de onderscheiding zwak-sterk. Ongevoelig voor de romantische kleur dezer termen merken zij nuchter en critisch op: 'Wil men aan den term *zwak* eenige beteekenis hechten, dan kan men zeggen, dat zwakke werkwoorden hulp van buiten noodig hebben, wat in eenvoudiger vorm dezelfde reden is, die *Grimm* voor dien door hem voorgestelden naam heeft opgegeven' (blz. 114). Via een oefening, die 'met eenig kunst- en vliegwerk' is samengesteld, merken de leerlingen zelf op, achter welke letters *de* of *te* komt. Hierbij sluiten direct de onmisbare oef. in het verdubbelen der *d* of *t* aan.

De vorming der deelwoorden wordt weer ontdekt via speciaal tot dit doel samengestelde oefeningen. Aan de grote moeilijkheid, de schrijfwijze van de volt. deelw. van w.w., met de voorvoegsels be, ge, er, her, ont, ver, en van met een bijwoord onscheidbaar samengestelde w.w. door hun gelijkluidendheid met de 2e en 3e pers. enk. teg. tijd schenken de schrijvers o.i. te weinig aandacht[1)].

V en VI. De werkwoordsdidactiek voor deze leerjaren heeft vooral een herhalend en aanvullend karakter. De schrijvers staan op het standpunt dat a.s. leerlingen van het Midd. en Gymnasiaal onderwijs bredere grammaticale fundering behoeven, voor verdere taalstudie, ook voor die van vreemde talen. Vandaar een vrij uitvoerige behandeling der tijden en wijzen, die voor ons doel niet ter zake dienende is. We nemen uit het Aanhangsel bij Handleiding I een enkele de schrijvers, hun leerlingen(?) en hun tijd typerende aanhaling over, (zie aldaar blz. 203 (noot betrekking hebbende op blz. 111 en 112, waar de acht tijden worden opgesomd), vooral omdat deze aanhaling gelegenheid geeft tot het maken van een opmerking, die vermoedelijk meerderen reeds hebben gemaakt. De passage luidt: 'Gewoonlijk heeft men eenige moeite, om leerlingen te doen begrijpen, dat de voltooid tegenwoordige

1) Zowel in het IIe als in het IIIe leerjaar maken de schrijvers gebruik van de verlengingsregel: men schrijft opgehoog*d* omdat men zegt: de opgehoog*de* bedden. Dit voorschrift leidt natuurlijk tot legio fouten bij de praes. 2e en 3e pers. enk. van bovengenoemde werkwoord-categorieën, gelijk we in Deel II met talloze voorbeelden kunnen aantonen.

tijd geen verleden tijd is. Die zaak grondig te bespreken, is alleen met meergevorderden mogelijk; maar men kan toch voor leerlingen der lagere school enkele eenvoudige opmerkingen daaromtrent maken. Men kan dan beginnen met de beschouwing van een geval, dat geene aanleiding tot twijfel geeft. Een leerling zegt b.v. “ik *heb* mijne taaloefening *afgemaakt*”. Hier is het uitgemaakt, dat die woorden doen denken aan het oogenblik, waarop ze gezegd worden en dat de werking als afgeloopen wordt voorgesteld. 't Is dus een (voltooid) tegenwoordige tijd. Maar hij kan ook zeggen: “ik *heb g i s t e r e n* mijne taaloefening *afgemaakt*”. De tijdbepaling verleidt dan, om aan een verleden tijd te denken. Het kan evenwel niet moeilijk zijn, te doen opmerken, dat de spreker door het woord *g i s t e r e n* de hoorders wel met hunne gedachten naar het tijdstip verplaatst, waarop de oefening afgemaakt werd, maar door de woorden *heb afgemaakt* tevens aan het oogenblik doet denken, waarop hij ze zegt. Zijn doel toch is, het gevolg mede te deelen van het gisteren voltooide werk, nl. dat hij het *nu* niet meer af te maken heeft’.

Wie in onze tijd beschouwingen als deze leest, vraagt zich even verbijsterd af, of het tussen 1880 en 1890 inderdaad mogelijk geweest is een dergelijke kwestie met leerlingen der lagere school op een dergelijke wijze te behandelen. DEN HERTOG en LOHR spreken hier van ‘enkele eenvoudige opmerkingen’. Zij nemen voetstoots aan dat het denken der leerlingen n.a.v.: Ik heb mijne taaloefening afgemaakt, in twee richtingen gaat: de ene richting gerelateerd aan de tijd, de ander aan de werking. Onze (huidige) ervaring bevestigt deze mening niet. Voor zover onze ervaring reikt, ligt voor de leerlingen het accent primair, misschien zelfs uitsluitend, op het voltooid zijn. Ik heb mijn werk af(gemaakt) betekent: Ik ben er klaar mee en daarmee is het, secundair en automatisch, geprojecteerd in de verleden tijd. Het perfectieve aspect beheerst de situatie. Vandaar dat een groot aantal kinderen moeite heeft in Ik heb afgemaakt een voltooid tegenwóordige tijd te zien. De vorm heb brengt geen uitkomst. Vestigt men er de aandacht op, dat heb een teg. tijdsvorm is, dan raken zij verward in de contradictie: voltooid en tegenwoordig.

Nog sterker spreekt dit bij het tweede voorbeeld, waar de interpolatie van het adverbium gisteren het verleden tijdsaccent versterkt, zowel wanneer het accent ligt op afgemaakt als wanneer het ligt op

gisteren, al kan in het laatste geval de bedoeling inderdaad zijn: Ik hoef het nù niet meer af te maken.

Maar ook andere grammatica's uit deze en vroeger tijd (MULDER 1864, KOENEN ± 1880 e.a.) verbazen de hedendaagse lezer. Als de lagere schooljeugd van 75 jaar en 100 jaar geleden *als groep* deze stof heeft kunnen verwerken, is zij, intellectueel gezien, de onze verre de baas geweest. En tot op zekere, helaas moeilijk berekenbare hoogte moet deze stof binnen haar geestelijke vermogens hebben gelegen. Het valt nl. moeilijk aan te nemen, dat nuchter-critische, scherp-denkende en veeleisende onderwijzers als MULDER, KOENEN, DEN HERTOG, LOHR en anderen geweest zijn, jaar in jaar uit over de hoofden hunner leerlingen heen hebben gesproken. Zij wilden ervaren wat ook thans nog de onderwijzer ervaren wil: resultaat. Of waren zij tevreden als maar enkelen hen konden volgen, koesterden zij een wat hoogmoedige, laatdunkende geringschatting voor de 'massa' en - nawerking der Renaissance - eerbied voor de virtuozen onder hun leerlingen? Ongetwijfeld zou een vergelijkend onderzoek van leerboekjes uit de 19e eeuw en van onze tijd licht kunnen werpen op het velen beangstigend en uitermate alarmerend probleem van de daling van het intelligentie-niveau, waarbij het bezwaar van onbekende en van niet-meer meetbare factoren de waarde van dit onderzoek dubieus zou (kunnen) maken. Maar de gedachte lijkt ons nadere overweging waard.

Na DEN HERTOG en LOHR zijn er vele tientallen taalmethoden voor de L.S. verschenen. Het is onmogelijk en zeker ook niet noodzakelijk, ze te bespreken. De grondvorm is, voor wat de w.w. didactiek betreft, in DEN HERTOG en LOHR gegeven.

Wat de *omvang van de leerstof* betreft, aan de orde blijven vanzelfsprekend:
de praes. vormen;
de praet. vormen;
de spelling vn. van het part, praet.;
het gebruik van de infinitiefvorm.

Wat de *distributie der leerstof* over de verschillende leerjaren aangaat:
het IVe leerjaar is het kernjaar;
III geeft voorbereiding;
V en VI afronding.

Het *uitgangspunt voor de didactiek* is het begrip stam. Van de stam gaat men uit voor de vorming van 2e en 3e pers. enk. en 2e pers. mv. praes.; voor de vorming van het praet. der zwakke w.w. Veel zorg wordt besteed aan de praes. vormen met *dt*, de praet. vormen met *dd* en *tt*. Het praet. der zwakke w.w. is op zijn beurt beslissend voor de slotconsonant van het part, praet.

De sterke w.w. krijgen weinig minder aandacht: zowel de verl. tijdsvormen als het part. praet. worden naarstig beoefend.

De schrijfwijze wordt bepaald via vaste redeneerschemata:

De vogel bouwt een nest.

Het w.w. is bouwen. De stam is bouw. Het is teg. tijd enk. Komt een *t* bij: bouw*t*.

Moeder zuchtte. Het w.w. is zuchten. De stam is zucht. Het is verl. tijd. Komt *te* achter: zucht*te*.

Vader heeft de appels van de boom geschud. Geschud is een deelwoord, want er staat heeft bij. Het w.w. is schudden, de verl. tijd schu*dd*e. Geschu*d* met een *d*.

Wij stonden te wachten. Wachten met een *t*. De onbepaalde wijs (of: het hele w.w.) na te; enz.

Het lijkt alles zo eenvoudig. Waarom is het dan nodig dat in het IVe, Ve en VIe leerjaar 100-150 lesuren per jaar, afhankelijk meestal van de instelling van de onderwijzer en daarmede van de gebruikte methode, aan het zuiver-schrijven der w.w. vormen worden besteed? Vanwaar da nimmer-eindigende stroom van speciale w.w.-methodieken, van speciale hoofdelijke en klassikale leermiddelen? Vanwaar telkens weer voorlichtende artikelen in de vakpers? Hoe komt het dat men als inspecteur bij taallessen in de hogere klassen steeds weer geconfronteerd wordt met het w.w.probleem? Hoe komt het dat op een landelijke kadercursus van het Instituut voor Arbeiders-ontwikkeling de discussie onder de Neerlandici, verbonden aan da Arbeiders Avondscholen en Plaatselijke Kader-Scholen, beheerst wordt door één klacht: de onmacht der leerlingen de w.w.vormen ‘zuiver’ te schrijven?

In een IVe klas treft men in één opstel aan: Vader heeft het gezechd - Dik, wat heb ik je gezegt - Net had Dik het gezecht. Het herinnert aan het 15e-eeuwse: gheluyt, geluyt, geluyd (blz. 32).

In een Ve klas maakt men de volgende discussie mee:

De veerman teert zijn boot. Wat is het w.w.?

De eerste leerling meent teert, de tweede zijn (was in de vorige zin als w.w. gebruikt), de derde boot.

Waarom is teert het w.w.? Het is verl. tijd. Nee, hoe is de verl. tijd? Die is geteerd.

In een VIe klas vindt men in een dictee: Ontmoe*tt*ing en hou*dd*ing. Gevraagd naar het waarom, luidt hat antwoord: In ontmoeten staat een *t* en in houden een *d*. Ontmoetting en houdding zijn klaarblijkelijk voor verl. tijden gehouden. Vandaar *tt* en *dd*.

In hetzelfde dictee staat bij aan ander: Hij was niet beleeft. Op de vraag: Is beleeft goed geschreven? wordt er, in onmiddellijke reactie, een *d* gezet tussen de *f* en de *t*.

Een andere VIe klas zucht onder de druk van ‘t kofschip’. Een stam die op *f* of *s* eindigt, wordt in het praet. verlengd met *te*. Dus schrijven sommige leerlingen: verhuiste, bonste; de verl. tijd van zwerven luidt achtereenvolgens zworf, zwerfte, zwerfde, zwierf.

Komisch of tragisch? Zeker het laatste als men zich realiseert, dat het rapportcijfer voor ‘taal’ in da drie hoogste klassen zo niet overwegend, dan toch voor een belangrijk gedeelte bepaald wordt door de resultaten van de zg. werkwoordsdictees en dat aan aantal leerlingen in daze leerjaren zeker blijft zitten mede door, misschien voornamelijk door een onvoldoende beheersing der werkwoordelijke spelling[1)].

En buiten de lagere school?

Op een ULO-examen vindt men op één dag in de opgave voor het zuiver schrijven fout geschreven:

14 × er gebeurt;

16 × het behoeft;

21 × je verbeeldt je.

In paedagogische opstellen bij het onderwijzersexamen: als die lettergroepen er eenmaal ingeheit waren; tot de bom barste; zijn vader betaald zijn schulden; wat op moderne scholen dan ook reeds gebeurd;

1) Komisch, maar mogelijk met tragische gevolgen, is de volgende, ‘historische’ dialoog:
Zoon: Moeder, Juf zegt: Je moet zeggen je loopt.
Moeder: Nee jongen, je moet zeggen je loop, want je zeg ook loop je?

het behandeld; in de tegenwoordige tijd houd men rekening; op methodisch geheel verantwoordde wijze; die hem ontwikkeld; de rechter veroordeeld enz.

En in letterkundige opstellen bij het examen voor hoofdonderwijzer in twee dagen: is verandert; men versierd; zij onthoofd; hij getuigd; wordt verlengt; hij bevrijde; ze wilt enz.

De tragedie beperkt zich niet tot de wereld van het lager onderwijs.

Uit een bouwkundig rapport van een zeer bekwaam, kunstzinnig architect: Op korte afstand bevindt zich een belending, welke voor enkele klassen de lichtinval belemmerd.

Een arts schrijft: Uw schrijven, hetgeen herinnerd aan....

Uit een circulaire van een coöperatie: U betaald slechts....

Een oud-gymnasiaste vertelt: De waterleiding is gelukkig weer ontdooit.

Uit een brief van een tijdschriftredacteur: H..... vind het verward.

Een zeergeleerd kunstcriticus: Dit met veel interessante foto's verluchtte boek....

De secretaris van een grote organisatie: de in.... gestichtte cursus....

Een uitgever: En schrapt u tenslotte nog op pag. 30: Moeder verteld verder? Wij, van onze kant, geven gaarne gevolg aan dit verzoek.

Wie hiertoe neiging gevoelt verzamelt zich een soortgelijke collectie in korte tijd.

KOLLEWIJN heeft zich kennelijk op de raadselachtigheid van deze problematiek verkeken, als hij schrijft:

'Geen onderscheidingen in de schrijftaal *ingevoerd*, die in de gesproken taal niet bestaan. Geen onderscheidingen in de schrijftaal *behouden*, wanneer de beschaafde spreektaal ze verloren heeft *en wanneer de toepassing voortdurend moeite veroorzaakt*. Dat men schrijft: *ik red* met een *d, hij redt* met *dt*, schoon wij in beide gevallen uitspreken *ret*, wij hebben er niets tegen; de moeite om te onthouden dat de derde persoon van de onvoltooid tegenwoordige tijd een *t* achter de stam krijgt en de eerste niet, is zo gering, dat wijziging van de algemeen gebruikelijke spelling hier overbodig is'[1)].

Het is gewenst, de situatie grondig te onderzoeken. Wij, voor ons deel, bepalen ons tot de lagere school.

1) Onze lastige spelling in: Opstellen over spelling en verbuiging. Groningen 1916, blz. 11.

Deel II
Research

‘Van die werkwoorden begrijp ik niks Meester, en ik heb er nooit wat van begrepen’.

24-jarig plattelands-middenstandscursist 1954.

XIII. Doel en organisatie van het onderzoek

§ 1. Inleiding

Doel en organisatie van het onderzoek worden in een paragraaf behandeld, omdat het doel en de wegen die naar het doel leiden, nu eenmaal een methodologische eenheid vormen. De organisatie van het onderzoek is steeds gericht op het 'uiteindelijk doel', zij loopt voortdurend parallel met de 'voorlopige doelen'[1], die wij moeten bereiken, om tot het uiteindelijk doel te geraken.

Ons uitgangspunt is het feit dat de resultaten van het onderwijs in het zuiver schrijven der werkwoordsvormen algemeen - ook door ons - zeer onbevredigend worden geacht en geenszins evenredig aan de daaraan bestede tijd en energie. Het is dus logisch dat wij trachten een basis te vinden voor een mogelijke 'therapie', d.w.z. voor een didactiek waarvan redelijkerwijze verwacht mag worden dat zij betere resultaten oplevert, d.w.z. voert tot een hogere graad van zuiver schrijven dan de huidige, kan het zijn langs een weg die minder tijd en energie vraagt, van leerling en docent beiden.

We zijn dus uitgegaan van een ervaringsoordeel, met een persoonlijk en een boven-persoonlijk moment. Het dient op zijn juistheid te worden getoetst. Men kan dit, critisch denkend, a priori uit de beide componenten van deze samenstelling afleiden. SCHMIDT noemt oordelen in logische zin de grondfunctie van het denken, hij beschouwt een oordeel als juist, als het voortvloeit uit objectieve verhoudingen en onafhankelijk is van subjectieve voorwaarden en subjectieve verhoudingen. Het is bijna 'onmenselijk' tot deze onafhankelijkheid van subjectieve voorwaarden en subjectieve verhoudingen te komen. SCHMIDT citeert GOETHE:

'Beim Übergang von der Erfahrung zum Urteil, von der Erkenntnis zur Anwendung ist es, wo dem Menschen gleichsam wie an einem Passe alle seine inneren Feinde auflauern: Einbildungskraft, Ungeduld, Vorschnelligkeit, Selbstzufriedenheit, Steifheit, Gedankenform, vorgefaszte Meinung, Bequemlichkeit, Leichtsinn, Veränderlichkeit, und wie die

1) We sluiten ons aan bij deze, aan de paedagogiek ontleende termen (zie o.a. HÄBERLIN: Wegen en dwaalwegen der opvoeding, Amsterdam 1926, blz. 43 en 44, en LANGEVELD: Beknopte theoretische paedagogiek[5], Groningen 1955, blz. 62 en 63), omdat zij ook voor ons onderzoek zeer bruikbaar bleken te zijn.

ganze Schar mit ihrem Gefolge heiszen mag, alle liegen hier im Hinterhalte und überwaltigen unversehens sowohl den handelnden Weltmann als auch den stillen, vor allen Leidenschaften gesichert scheinenden Beobachter'[1].

De mens ontkomt zelden, vermoedelijk nimmer aan de subjectieve gebondenheid van het oordeel.

En nu de ervaring. Individuele ervaring heeft onvermijdelijk een beperkt en eenzijdig karakter. De engte van bewustzijn veroorzaakt, dat alle indrukken, die op ons afstormen, niet kunnen worden opgenomen. 'Er heeft selectie plaats: het ene wordt geassimileerd, het andere niet. Het zijn onze opmerkzaamheid en onze belangstelling, die bepalen, wat wordt opgenomen, die dus ook indirect bepalen, wat niet zal worden opgenomen, die dus ook indirect bepalen, wat niet zal worden geassimileerd. En daar nu verder de belangstelling bij de verschillende mensen verschillend is gericht, ligt het voor de hand, dat hun oordeel, dat toch betrekking heeft op één en hetzelfde voorwerp, niet gelijk uitvalt'[2].

Die eenzijdigheid onzer persoonlijke belangstelling en dus de eenzijdigheid onzer persoonlijke ervaring kan zo ver gaan, dat wij eigenlijk alleen opnemen, wat overeenstemt met onze veronderstellingen en onze wensen. Deze selectie is in haar wezen een constructie, alleen een voorbarige en voortijdige constructie, die correctie behoeft.

Deze correctie kan op tweeërlei wijze worden aangebracht. KOHNSTAMM wijst er zeer terecht op, dat ervaring meer is dan individuele doorleving[3]. Naarmate de ervaring zich over een langere periode uitstrekt en mede daardoor tot ervaring wordt van vele individuen en groepen van individuen, krijgt het oordeel dat op haar berust, grotere mate van juistheid, al bereikt het nooit wetenschappelijke betrouwbaarheid. Verificatie langs wetenschappelijke weg blijft toch steeds gewenst.

De tweede correctie kan door het denken worden aangebracht. Het denken moet ordenend, vergelijkend, verbindend werken, de ervaring

1) H. SCHMIDT: Philosophisches Wörterbuch. Leipzig 1930, blz. 437 e.v. Het citaat uit GOETHE is ontleend aan diens: Der Versuch als Vermittler zwischen Subjekt und Objekt.

2) BRUGMANS: Psychologische methoden en begrippen[3]. Haarlem 1948, deel I blz. 130.

3) KOHNSTAMM: Persoonlijkheid in Wording. Haarlem 1929, blz. 14.

moet door het denken worden ‘voltooid’. STERN geeft de hoofdmomenten van deze denkarbeid aldus weer:

Uit de ‘naiven Erfahrungskenntnissen wird eine Erfahrungswissenschaft dann, wenn 1) der *Gewinn* von Erfahrungen auf einem bestimmten Gebiet zum selbständigen Ziel geistiger Arbeit erhoben wird, und wenn 2) die *Bearbeitung* der Erfahrungen unter methodischen und kritischen Gesichtspunkten vor sich geht’[1].

Om dus ‘boven de ervaring uit’ te komen, moeten ervaringen worden verzameld en verwerkt. De grens tussen beide zal dikwijls vervagen. Het verzamelen geschiedt steeds volgens bepaalde principes, die als voorbewerking gelden. Deze redenering geldt ook voor ons onderzoek.

Het individuele ervaringsoordeel wordt ook in ons geval zeer zeker door subjectieve verhoudingen beïnvloed. De resultaten van het betrokken stuk spelling-didactiek kunnen van zeer vele individueel-persoonlijke en individueel-zakelijke factoren afhankelijk zijn. De persoonlijke factoren betreffen onderwijzers en leerlingen, de zakelijke de gebruikte methoden.

De algemene didactische begaafdheid van de onderwijzer en zijn specifieke taalbegaafdheid, de mate waarin hij zelf zijn moedertaal beheerst, is een factor; zijn specifieke instelling tegenover het vak Nederlandse taal en tegenover het probleem taal-spelling een andere. We treffen onder de onderwijzers aan zeer taalgevoeligen en zeer taal-indifferenten; onderwijzers die de grote sociale en culturele waarde van een goed geleid moedertaal-onderwijs beseffen tegenover hen die niet loskomen uit de benepenheid der spellingdidactiek; aanhangers van moderne methoden, waarin alle onderdelen van het taalgeheel in harmonisch verband aan de orde worden gesteld tegenover hen, die tevreden zijn met methoden, die met moeite tot enkele schrale concessies aan moderne taalinzichten komen. De taalaanleg van de leerlingen is van groot gewicht. En zakelijk de principiële basis van de gebruikte methoden en de wijze waarop de funderende principes zijn uitgewerkt. Al deze gezichtspunten pleiten voor een boven-persoonlijke behandeling. Het algemene beeld wordt daardoor veel betrouwbaarder, mits de wijze waarop de verificatie geschiedt, zelve betrouwbaar is.

1) STERN: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Haag 1935, blz. 13.

§ 2. Methodologische grondslagen

Aan welke eisen behoren onderzoekingen als het onderhavige te voldoen?

Bij de beantwoording van deze vraag kan de rede van Dr. G. WIELENGA: Het experiment in de didactiek[1] goede diensten bewijzen, ofschoon onze arbeid geen didactisch experiment, doch veeleer didactische research betreft. Maar de eisen die WIELENGA onafwijsbaar acht voor het didactisch experiment, gelden - zeker ten naasten bij - ook voor de didactische research.

Didactiek is voor WIELENGA in de eerste plaats empirische wetenschap: zij 'moet een experimenteel gefundeerde wetenschap zijn of zij zal niet zijn'[2]. Hij maakt onderscheid tussen het psychologisch laboratoriumexperiment met direct didactische strekking en het didactisch schoolexperiment.

De experimenten van de eerste categorie acht WIELENGA primair psychologische experimenten, die zich richten op het verstaan van het psychisch proces van het leren. Hun resultaten moeten de basis vormen van didactische theorieën, en daarom zijn ze voor de didactiek onmisbaar. Zij geven hetzij algemene, hetzij specifieke richtlijnen aan de didactiek, waarmee zij in de theorie en in de practijk rekening moet houden. WIELENGA herinnert in dit verband aan experimenten van KOHNSTAMM en WATERINK, van SELZ en KONING.

Het didactisch schoolexperiment zal zonder een zorgvuldige weloverwogen opzet nimmer kunnen slagen. Indien de logische structuur niet foolproof is, zal het onmogelijk zijn de resultaten zuiver te interpreteren, en a forteriori ze te generaliseren.

WIELENGA's werkschema omvat vier componenten:

1. Een specificatie van de gestelde doeleinden;
2. een specificatie van de middelen om deze te bereiken;
3. een specificatie van de methoden om de resultaten vast te stellen en te interpreteren;
4. een specificatie van de wijze, waarop de andere factoren, welke in het proces een rol spelen, onder contrôle gehouden kunnen worden[3].

Men zal deze vier componenten, onverkort, ook voor didactische

1) Groningen 1951.
2) t.a.p. blz. 3.
3) t.a.p. blz. 10.

research kunnen aanvaarden. In het verdere verloop zal blijken, dat zij ook voor ons methodologische grondslagen zijn geworden[1].

WIELENGA's werkschema loopt op treffende wijze parallel aan dat van, JOHN E. ANDERSON, zoals deze dat samenvat aan het eind van zijn studie: Methods of Child Psychology, opgenomen in LEONARD CARMICHAEL: Manual of Child Psychology, New-York, London 1947, blz. 1-42. Ook van deze samenvatting hebben we bij de opzet van ons onderzoek in ruime mate geprofiteerd. We nemen enkele van zijn belangrijkste principes over.

Het onderwerp dient, objectief gezien, belangrijk te zijn. Het kind, de school, de wetenschap, de maatschappij dient bij de oplossing van het gestelde probleem te worden gebaat.

Men dient te zorgen voor een voldoend aantal 'cases', die zo gekozen moeten worden, dat zij representatief zijn voor de ganse (school)bevolking. En als het, om een of andere reden, niet mogelijk geweest is een duidelijk-representatieve keuze te doen, dan zullen voldoende gegevens verschaft moeten worden betreffende chronologische en mentale leeftijd, geslacht, schoolklasse, sociaal-economische status en andere criteria die van belang kunnen zijn.

De eenheden van meting moeten worden aangegeven en tevens de wijze waarop ze in een schaal worden ondergebracht.

De gevolgde werkwijze dient gedetailleerd te worden beschreven. De gebruikte hulpmiddelen moeten worden vermeld. Het moet immers ten allen tijde mogelijk blijven, het experiment aan de hand van deze gegevens te herhalen[2]. Tijdens het onderzoek moet, waar de aard van het onderzoek dit voorschrijft, voortdurend en nauwkeurig worden geprotocolleerd volgens een aan-zich-zelf-gelijkblijvende methode.

ANDERSON streeft duidelijk naar een optimum aan betrouwbaarheid. Iedere mogelijkheid tot onzuiver en onvolledig weergeven der resultaten moet worden afgesneden.

1) Voorts is ons van nut geweest Hs. XIII Steekproeven, uit DE JONGE en WIELENGA: Statistische methoden in de psychologie I: Fundamentele begrippen en technieken. Groningen 1953.

2) Vgl. echter VAN MELSEN: De experimentele en empirische methode in de geesteswetenschap. Tijdschr. voor Zielkunde en Opvoedingsleer, Tilburg 1950 blz. 259. VAN MELSEN betoogt dat in de geesteswetenschap nimmer sprake kan zijn van een volstrekte herhaalbaarheid, ook niet t.a.v. twee 'dezelfde' gebeurtenissen in één mensenleven.

De statistische methoden moeten aangepast zijn aan het probleem. Alle noodzakelijke statistische gegevens: het aantal 'gevallen', de spreiding, de percentages enz. moeten worden voorgelegd en zodanig aangeboden dat het kwantitatieve materiaal de essentiële betrekkingen duidelijk uit laat komen. Deze essentiële betrekkingen moeten worden 'verwoord' in maximale overeenstemming met de kwantitatieve gegevens.

En ten slotte:

De conclusies dienen door de gegevens gedekt te zijn. Er mag dus geen sprake van zijn dat de conclusies de draagwijdte der gegevens overschrijden, maar uit een oogpunt van wetenschappelijke winst dienen de gegevens ook geen ruimere conclusies toe te laten dan getrokken worden. Voor integratie in 'the general scientific field' dient te worden gezorgd, zodat de betekenis der verkregen resultaten voor verwante takken van wetenschap wordt vastgesteld[1)].

§ 3. De indeling

Vier problemen doen zich bij de toetsing van het ervaringsoordeel voor, die we langs tweeërlei weg kunnen benaderen. Wij kunnen tegelijk met de omschrijving der 'voorlopige doelen' thans reeds trachten de organisatie van het onderzoek in alle details te schetsen en ons in de volgende paragrafen beperken tot het exposeren en bespreken der verkregen resultaten. Dit betekent dat wij thans reeds naast een uiteenzetting van de structurele opzet een karakteristiek zouden moeten geven van de proefscholen en proefpersonen èn van het gebruikte materiaal.

Wij kunnen ons in deze paragraaf ook beperken tot een omschrijving

1) Soortgelijke opmerkingen vonden we bij SUSAN ISAACS (Intellectual Growth in young Children, p. 3). 'Experimental studies necessarily work upon a narrow front'. Door deze beperking worden zo vele en zo gemakkelijk te verifiëren resultaten verkregen. Maar er schuilen in de beperktheid weer dreigingen. Wij zoeken naar 'particular answers to particular questions', maar lopen tegelijk de risico andere en misschien meer belangrijke feiten uit het oog te verliezen, die ons gehele probleem zouden kunnen transformeren. Wij hebben de inter-relaties goed in het oog te houden: de poging 'to find the connecting threads between the partial reports of the experimental method often discloses new and more fundamental problems. The last word has to come from the survey of larger wholes.' ANDERSON en ISAACS sturen duidelijk aan op een organische beschouwingswijze. Deze organische beschouwingswijze hebben we gaarne tot de onze gemaakt; zij heeft ons bij ons onderzoek uitstekende diensten bewezen.

der ‘voorlopige doelen’ en een uiteenzetting van de structurele opzet in hoofdzaken. De karakteristiek van proefscholen, proefpersonen en materiaal geven we dan in aansluiting aan de verkregen resultaten.

Aan deze laatste werkwijze geven we de voorkeur. Zij maakt een duidelijke scheiding mogelijk tussen hoofd- en bijzaken, voorkomt vervaging der hoofdlijnen door een onvermijdelijke opeenhoping van details. De betekenis der details komt buitendien beter tot haar recht in haar direct verband met de resultaten. Naar onze mening winnen bij deze opzet zowel de algemene gedachtengang als de nadere uitwerkingen aan duidelijkheid.

Het ‘uiteindelijk doel’ hebben we reeds omschreven in de aanhef van dit hoofdstuk. Als ‘voorlopige doelen’ streven we na het verkrijgen van inzicht in:

a. het probleem der herkenning;
b. het probleem der beheersing;
c. het probleem der motivering;
d. het werkwoord in het vrije schriftelijk taalgebruik;
e. de samenhang tussen herkenning, beheersing, motivering en vrije aanwending.

a. De herkenning

Daar is in de eerste plaats wat men zou kunnen noemen de prealabele kwestie. Als men van het lagere-school-kind aan het eind van zijn zesjarige leertijd volledige beheersing der werkwoordsvormen vraagt - en dat doet de lagere school getuige de gangbare leerplans - dan dient men zich er eerst van te vergewissen, of het kind in de taal die het gebruikt en in de taal die men het voorlegt, de werkwoorden als werkwoord herkent en dan wel als een categorie woorden met zeer specifieke spellingmoeilijkheden.

We zullen dus allereerst klaarheid dienen te verkrijgen omtrent de mate en juistheid der herkenning. Herkent het kind het werkwoord niet als werkwoord, herkent het de concrete werkwoordsvormen niet in hun grammaticale kwaliteiten, dan zal het door de werkwoordsproblematiek niet worden verontrust en blijft ieder streven naar, maar ook vrijwel iedere mogelijkheid van een correcte schrijfwijze uitgesloten.

Vrijwel, omdat de ervaring leert, dat soms het geluk met de onnozelen is.

Het onderzoek naar de herkenning is een groepsonderzoek geweest en wel, overeenkomstig het bovenstaande, met tweeërlei doelstelling.

In eerste instantie ging het om het simpele feit der herkenning van het werkwoord als werkwoord, zoals het voorkomt in een aan de leerlingen voorgelegd opstel en in het dictee, zoals dat later bij het onderzoek naar de beheersing is voorgelegd, doch thans in wat meer uitgewerkte vorm. Het is ingesteld bij 2 × 100 leerlingen van VIe klassen van lagere scholen, en aangevuld door klassebesprekingen met leerlingen van VIe, VIIe en VIIIe klassen.

Oorspronkelijk waren we van plan ook leerlingen van klasse V in het onderzoek te betrekken. Dit zou het mogelijk hebben gemaakt na te gaan, of er, parallel met de voortschrijdende scholing, groei in de herkenning te constateren viel, groei, kwantitatief en kwalitatief opgevat.

Na een eerste onderzoek ingesteld bij leerlingen van een VIe klas (opleidingsschool) zijn we van dit voornemen teruggekomen. Toen reeds was duidelijk, gezien aantal en aard der foutieve herkenningen, dat een opgave als deze met hetzelfde materiaal voor het Ve leerjaar te moeilijk zou zijn.

De 2 × 100 leerlingen zijn, zoals reeds uit het bovenstaande valt af te leiden, gekozen gedeeltelijk van ‘opleidingsscholen’, gedeeltelijk van ‘niet-opleidingsscholen’. Er van uitgaande dat deze differentiatie naar schooltype toch wel in hoofdzaak verband houdt met de intellectuele begaafdheid der leerlingen, maakt deze opzet het ons mogelijk na te gaan of tussen deze beide categorieën verschillen bestaan in ‘herkenningsvermogen’ en tot welke graad.

Het probleem van het zuiver schrijven der werkwoordsvormen is ten slotte niet los te denken van ‘inzicht’[1)]. We bevinden ons bij de behandeling der werkwoordelijke vormen n.l. in de groep woorden met veranderlijke schriftvorm[2)]. Over deze groep merkten we vroeger, toen we de kwestie van visuele of auditieve aanbieding als grondslag van het spellingonderwijs behandelden, reeds op:

‘Bij een aantal van hen zullen de kinderen steun hebben van het visuele beeld, b.v. bij veel sterke en zwakke deelwoorden. Aangebroken, aange-

1) Zie ook blz. 134.
2) VAN DER VELDE: Luisteren of Zien. Auditieve of visuele grondslag van het spellingonderwijs. Groningen 1934, blz. 75, 76.

komen, afgebrand, gehaald, gemerkt enz. hebben een constante schriftvorm, die visueel ingestudeerd kan worden. Visueel opnemen van praesensvormen als brand - brandt; van praesens- en praeteritum-meervouden als branden - brandden enz. is onmogelijk. Men herinnere zich in dit verband VAN STRIENS voorbeeld:

verloten - verlootte - verlootten - verlote.

Zowel visuele als auditieve aanbieding falen hier. In deze gevallen komen we pas tot zuiver schrijven door een beroep te doen op het kinderlijk inzicht.... Pas als het kind met de talloze verschillende vormen door het herhaald gebruik in eigen schriftelijk werk en de instudering van de schema's vertrouwd is geraakt, kan men streven naar bewuste zuiverheid en het kind van het mechanisch niveau brengen naar het niveau van inzicht, als dit inzicht althans niet reeds langzamerhand en ongemerkt verkregen is.'

Er is een vrij grote mate van intellectuele begaafdheid noodzakelijk om tot een volledige beheersing der werkwoordsvormen te komen, met training alleen komt men er niet. Vandaar dat men wel samenhang aanvaarden moet met het schooltype en het zou van bevooroordeeld denken getuigen, als we weigerden deze samenhang te erkennen, al zijn we natuurlijk niet blind voor de vaak beslissende invloed van de sociaal-economische status der leerlingen, waardoor op opleidingsscholen kinderen terechtkomen die er naar hun vermogens niet behoren, anderzijds begaafde kinderen niet die opleiding ontvangen, waarop zij naar hun kwaliteiten recht hebben.

In tweede instantie is gezocht naar een antwoord op de vraag of deze kinderen, als zij het werkwoord als zodanig herkennen, het ook herkennen in zijn grammaticale kwaliteiten. Voor lagere-school-leerlingen betekent dit - we hebben de grammaticale problematiek opzettelijk tot de eenvoudigste vorm teruggebracht - of zij een bepaalde, als werkwoord herkende, vorm herkennen als een infinitief, die we ook wel overeenkomstig de terminologie der lagere school 'het gewone werkwoord' of 'het onveranderde werkwoord' noemen, als vorm van de tegenwoordige tijd, van de verleden tijd of als (verleden) deelwoord. We streven hier dus naar een kwalitatieve analyse van het in eerste instantie waargenomen kwantitatieve verschijnsel.

De conclusies die we aan het einde van dit gedeelte van ons onderzoek zullen trekken, kùnnen ons voorbereiden op de resultaten van het tweede gedeelte, het onderzoek naar de beheersching. Noodzakelijk is dit niet. Enerzijds bestààt er correlatie, anderzijds kàn er correlatie bestaan. Onvoldoende herkenning, als werkwoord en als vorm, includeert vrijwel zeker onvoldoende beheersing, voldoende herkenning betekent nog niet voldoende beheersing. Er kunnen immers nog anders-geaarde foutenbronnen aanwezig zijn.

b. De beheersing

We kunnen zeggen dat een kind de spelling der werkwoordsvormen beheerst, als het, uitgaande van de taalkundige situatie waarin ze worden aangetroffen en handelende overeenkomstig de gangbare spellingconventie, tot het specifiek conventionele woordbeeld komt.

Onder *c* zullen we aan het begrip beheersing, zoals dat hierboven is uitgewerkt, een o.i. onmisbare uitbreiding geven. Zowel onze vrijwel dagelijkse ervaring als de eerste beperkte onderzoekingen hebben ons geleerd, dat het toeval - misschien spreekt men beter van niet-gefundeerde herinnering - bij het kiezen van de juiste vorm een grote rol speelt en dat men dus niet in alle gevallen de juiste schrijfwijze alleen als criterium voor beheersing mag laten gelden. Daarom voegen we als criterium voor beheersing aan de juiste schrijfwijze toe, het kunnen motiveren, hoe en waarom men in bepaalde concrete situaties aan de daarbij gebruikte werkwoordsvormen komt. Juist schrijven èn kunnen motiveren worden dus de beide criteria voor beheersing[1].

Onder *b* beperken we ons tot het eerste. Het onderzoek, dat weer groepsonderzoek is, richt zich op leerlingen van het V(oortgezet) G(ewoon) L(ager) O(nderwijs) - V.G.L.O. -, van het N(ijverheids) O(nderwijs) - N.O. -, van het U(itgebreid) L(ager) O(nderwijs) - U.L.O. - en

1) We zijn er ons van bewust, dat we met deze motivering een gevaarlijk terrein betreden. Toeval en niet-gefundeerde herinnering kunnen de kinderlijke prestatie flatteren, motivering kan deze prestatie drukken. We dienen er rekening mee te houden dat het kind wèèt, welke vorm het in bepaalde situaties moet kiezen doch in de motivering faalt. Bij bepaalde categorieën antwoorden is twijfel uitgesloten: een kind dat *hij berokkend* schrijft en motiveert: met een *d* omdat je zegt: *berokkende*, is positief fout. Maar niet alle antwoorden zijn zo eenduidig. De motivering is zeker geen vlekkeloze afspiegeling van het weten. We achten intussen de winst groter dan de risico's.

van het V(oorbereidend) H(oger) en M(iddelbaar) O(nderwijs) - V.H.M.O. Leerlingen der lagere school mag men nog niet de eis van volledige beheersing, ook niet in de eerste beperkte zin, stellen; zij verkeren immers nog in de scholingsphase. Beheersing, in beperkte èn in uitgebreide zin, mag men wel vragen van hen die de training der lagere school tot het einde toe hebben gevolgd en, blijkens hun overgang naar een der vormen van het voortgezet onderwijs, de lagere school ‘met goed gevolg’ hebben doorlopen.

We krijgen nu dus de meest rechtstreekse toetsing van het ervaringsoordeel, onderzoek naar de resultaten van het werkwoordonderwijs op de lagere school. Aan 400 leerlingen, 100 van ieder der bovengenoemde groepen, V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O. is een dictee voorgelegd met 30 werkwoordsvormen. De resultaten zijn nagegaan, de foutenspreiding per schooltype, de foutenspreiding per werkwoordsvorm en per type van werkwoordsvormen. Aldus hebben we gemeend te kunnen doordringen tot de meest ‘kwaadaardige’ foutenbronnen.

In enkele na-onderzoekingen zijn we van het principe V.G.L.O., N.O., U.L.O., V.H.M.O. afgeweken. Bij bestudering van het door de leerlingen der lagere school op school gemaakte werk is het ons opgevallen, hoe gering dikwijls de verschillen zijn tussen leerlingen van verschillende klassen in het juist, èn in het foutief, schrijven der werkwoordsvormen. ‘Logisch’ zou zijn dat de resultaten naar het VIe leerjaar toe kwalitatief beter worden, om in het hoogste leerjaar tot het hoogst bereikbare maximum te stijgen. En wellicht moet de onverdroten ijver en nimmer verflauwende arbeidslust van de onderwijzers ook uit dit ‘logische’ inzicht worden verklaard. Het is een optimistische overtuiging, die onvoldoende gebaseerd is. Van een regelmatige, continue verbetering, normaal resultaat van regelmatige, continue scholing, blijkt dikwijls weinig of geen sprake[1].

Vandaar dat de gedachte in ons opkwam enkele contrôle-onderzoekingen in te stellen, met name de spellingzuiverheid bij de werkwoordsvormen in klasse III en in klasse VI met elkaar te vergelijken. Klasse III ligt aan het begin, klasse VI aan het einde der scholingsperiode. Door vergelijking der resultaten kon blijken of het vertrouwen in continue verbetering steunt op de werkelijkheid of slechts fictie is.

1) Vgl. NIEUWENHUIS: Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school. Groningen, 1939, blz. 143 e.v.

We hebben nu eerst aan 100 leerlingen van derde klassen een dictee opgegeven, eenvoudig van bouw maar met vele der bekende werkwoordmoeilijkheden, om inzicht te krijgen in hùn mate van 'beheersing' van dit moeilijkste aller spellingproblemen.

Daarna hebben we een dictee samengesteld, dat zowel aan 100 leerlingen van klasse III als aan 100 leerlingen van klasse VI kon worden opgegeven en ìs opgegeven. Deze beide dictees weer in groepsonderzoek. Op grond van dit laatste, ietwat ongebruikelijk en volstrekt onschools experiment, zouden we kunnen constateren, of er kwantitatief gezien, vooruitgang was, en door foutenanalyse en foutencomparatie, waarin deze, veronderstelde, vooruitgang bestond. De huidige werkwijze bleek in verschillende opzichten negatief efficiënt te zijn.

c. De motivering

Op blz. 132 hebben we aan het begrip beheersing een o.i. noodzakelijke uitbreiding gegeven: aan het kiezen van de juiste schrijfwijze hebben we als criterium toegevoegd het kunnen motiveren van deze schrijfwijze, het kunnen aangeven hoe en waarom men in bepaalde concrete situaties aan de daarbij passende werkwoordsvormen komt. De motivering is voor ons de laatste en meest betrouwbare toetssteen van de vruchtdragendheid der gangbare werkwoordsdidactiek; als de leerlingen de schrijfwijze kunnen motiveren, werken zij, naar het oordeel der lagere school, 'met inzicht'. Onder 'inzicht' verstaat men dan het weergeven van de aangeleerde continu-redeneringen, van het op de lagere school vrij algemeen aanvaarde complex van redeneerschemata, waarmee de onderwijzer tracht zijn leerlingen wegwijs te maken in de doolhof van deze spellingmoeilijkheden. Wij menen deze motivering op dit moment, d.w.z. onmiddellijk na het verlaten der VIe klasse, te mogen vragen, omdat nu nog de maximale kennis aanwezig is of verondersteld wordt aanwezig te zijn, en er van de latere automatisering, die het bewustheidsmoment wegslijpt, in deze leerphase nog geen sprake is.

Wij spraken boven van 'continu-redenering'. We vermijden met opzet de term, 'logische redenering'. De leerlingen vinden (of vinden niet) de juiste schrijfwijze via een aantal vragen, die zij zich zelf *in vaste volgorde* stellen of kunnen stellen[1)] (vgl. blz. 118).

1) De vraag is of, en in hoeverre, spelling, ook de werkwoordelijke spelling, 'inzichtelijk' is. Het valt niet te begrijpen, waarom geschreven moet worden: *hij berokkent*. Anders staat het met het participium: (*hij heeft*) *berokkend*. Allereerst dient *berokkend* via het hulpw.w. *heeft* als part. te worden herkend; daarna dient tot de schrijfwijze met slotconsonant *-d* te worden besloten via een analogieredenering: praet. *berokkende* - part. (*hij heeft*) *berokkend*. Deze redenering wordt door de leerlingen als logisch-sluitend aanvaard.

Het onderzoek naar de motivering openbaart ons, in hoeverre de leerlingen de uiteenzetting van de onderwijzer hebben kunnen volgen en zijn grammaticaal 'weten' tot het hunne hebben gemaakt. Zijn zij in dit laatste geslaagd, dan zullen we dus een congruent nà-denken kunnen constateren, een redeneren in overeenkomstige grammaticale situaties langs overeenkomstige lijnen en wordt dus het woord van de leerling gelijk aan het woord van de meester, hij volgt 'his master's voice'[1]. Zijn zij niet geslaagd, dan zal van het schema worden afgeweken en zullen zich aberraties in de redenering voordoen, variërend van geringe, doch niet fatale, d.w.z. niet tot foutieve spellingen leidende, afwijkingen tot onherkenbare toe. We dringen nu door tot de wezenlijke relatie, die tussen het kind individueel en de onderwezen leerstof bestaat. Nu wordt duidelijk, zo al niet steeds volkomen dan toch wel vaak partieel, waardòòr het kind niet tot de verlangde en verwachte vormbeheersing is gekomen.

Dit gedeelte van het onderzoek is individueel onderzoek geweest. Het loopt in tweeërlei opzicht parallel aan het onder *b* beschrevene, de beheersing. Als grondslag voor het motiveringsonderzoek is hetzelfde dictee genomen en als proefpersonen weer de aldaar genoemde categorieën leerlingen, dus weer leerlingen van het V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O.

In totaal werd aan 100 leerlingen gevraagd ieder 10 van de werkwoordsvormen uit het dictee te motiveren. In de verdeling van deze 100 leerlingen over de verschillende schooltypen is enigermate rekening gehouden met de kwantitatieve verhoudingen, zoals die zich bij de differentiatie na het VIe leerjaar voordoen: 36 leerlingen van het V.G.L.O., 36 leerlingen van het N.O., 18 van het U.L.O., 10 van het V.H.M.O. Het onderzoek naar de motivering werd of op andere scholen of in andere klassen ingesteld als dat naar de beheersing.

Deze 100 leerlingen zijn allen individueel door ons persoonlijk onderzocht, hun motivering door ons persoonlijk genoteerd en door ons persoonlijk aan een grammaticale analyse onderworpen.

1) Beter wellicht: '.... de leerlingen volgen "their masters' voices"'. 'De onderwijzer' is immers geen constante, noch 'de methode' die hij gebruikt. Het koor der reproductie is zeker veelstemmig.

Het motiveringsproces heeft zeker een drietal aspecten. We kunnen de volledigheid, de juistheid en de constantie der motivering onderzoeken. De beide eerste termen spreken voor zich zelf. We noemen de motivering volledig, als alle of althans de belangrijkste stadia van de 'bewijsvoering', d.w.z. van de continu-redenering, aanwezig zijn; we noemen haar juist, als zij, parallel lopende aan het gebruikelijke redeneerschema, tot de juiste uitkomst voert. In latere beschouwingen zal blijken dat de motivering volledig kan zijn zonder juist te zijn. De verschillende etappes der 'bewijsvoering' worden dan wel alle aangegeven, en ook wel in de juiste volgorde, maar de juiste uitkomst wordt niet bereikt, omdat er gewerkt wordt met verkeerd gekozen 'bestanddelen'. Volledigheid en juistheid zijn dus geen begrippen die elkaar dekken.

In ieder onderzoek speelt het toeval zijn rol. Ten goede of ten kwade. In ons onderzoek ten goede. We hadden in een VIe klasse een der vele lessen bijgewoond, die ieder onderwijzer genoodzaakt is aan de werkwoordsvormen te wijden en waren getuige geweest van de zoveelste wanhopige uitbarsting: 'En de vorige keer wist je alles zo goed!' Deze uitbarsting bewoog ons een onderzoek in te stellen naar de motiveringsconstantie. Als de uitleg van de onderwijzer werkelijk 'begrepen' en (of) onthouden is, en in 'begrip' en (of) geheugen is opgenomen, dan zal bij een hernieuwd onderzoek, b.v. enkele maanden later, dat zich over dezelfde groep werkwoorden uitstrekt, dezelfde of in hoofdzaak dezelfde motivering worden gegeven. Is dit het geval, dan spreken we van motiveringsconstantie. In wezen is dit onderzoek naar de motiveringsconstantie dus een onderzoek naar de hechtheid en gefundeerdheid van de aanwezige kennis.

Bij dit na-onderzoek, dat uiteraard ook individueel onderzoek is geweest, zijn van ieder der vijf onderzochte klassen van het V.G.L.O., N.O. en U.L.O., zes leerlingen genomen, gekozen naar normen, waarop we later terugkomen. Zij kregen ieder dezelfde 10 werkwoordsvormen te motiveren als bij het eerste onderzoek, na precies dezelfde voorbereiding en als precies dezelfde opdracht. Daardoor werd een vergelijking mogelijk tussen het eerste en het tweede onderzoek bij $5 \times 6 = 30$ leerlingen. Nagegaan werd niet alleen de motiveringsconstantie, maar ook de spellingconstantie. Later zal blijken dat dit na-onderzoek tot verrassende, doch zeer wel verklaarbare resultaten heeft geleid.

Blijkens het voorgaande zijn in het eerste onderzoek 100 × 10, in het na-onderzoek nog 30 × 10 is in totaal 1300 motiveringen verkregen, verdeeld over 30 werkwoordvormen. De grote moeilijkheid is geweest deze te classificeren. Er zijn van die momenten dat abstracte kennisfragmenten practische betekenis gaan krijgen en reële steunpunten worden voor verdere arbeid. KOHNSTAMM's omschrijving van 'leren denken' is bekend: '"Leren denken" is het leren kennen en begrijpend hanteren van categoriale ordeningssystemen, waardoor een onsamenhangende veelheid van aanschouwelijke gegevenheden tot een geordend en beheersbaar geheel wordt'[1]. Voor ons lagen 1300 motiveringen, 1300 'aanschouwelijke gegevenheden', een chaos naar vorm en inhoud, naar de inhoud een chaos van volledige aanvaardbaarheden, partiële aanvaardbaarheden, volledige verwerpelijkheden en verwerpelijkheden met sporen van aanvaardbaarheid. Hoe deze 'onsamenhangende veelheid van aanschouwelijke gegevenheden' te brengen 'tot een geordend en beheersbaar geheel'? Dit zou moeten geschieden door een logisch sluitend systeem van categoriale ordening, waarbinnen alle 1300 motiveringen zich zonder uitzondering lieten rangschikken, en dat zonder ze naar vorm of inhoud geweld aan te doen. Dit logisch sluitend systeem vonden we door introductie van het begrip 'waarderingscategorie', gebaseerd op de juistheid der gegeven verklaring in haar relatie tot de gegeven schrijfwijze. Het is inderdaad mogelijk gebleken alle 1300 motiveringen onder te brengen in een 7-tal waarderingscategorieën, waardoor een 'beheersbaar geheel' is ontstaan. Op dit systeem van waarderingscategorieën komen we in hoofdstuk XVI terug, waar we het gevonden systeem hopen te demonstreren met de motiveringen, zoals de leerlingen ze hebben gegeven.

Hoe instructief de motiveringen op zich zelve en het op hen gebouwde systeem van waarderingscategorieën ook zijn, we mogen niet vergeten, dat ons onderzoek ook beoogt taxatie van de bij de leerlingen aanwezige grammaticale kennis, voor zover deze van betekenis is voor het zuiver schrijven der werkwoordsvormen. Rangschikking der motivering in het door ons gebezigde systeem van waarderingscategorieën levert omtrent de kwaliteit der aanwezige grammaticale kennis geen gegevens. Om deze laatste te toetsen, zullen de motiveringen bovendien nog aan een grammaticale analyse dienen te worden onderworpen.

1) KOHNSTAMM: Over 'denken' en 'leren denken'; in Keur uit het didactisch werk blz. 60. Groningen 1948.

d. Het werkwoord in het vrije schriftelijk taalgebruik

In de paragrafen over de herkenning, de beheersing en de motivering is het kind materiaal voorgelegd, op welks keuze en samenstelling het geen invloed heeft kunnen uitoefenen. Van het kind zijn in alle drie gevallen bepaalde, nauwkeurig te omschrijven reacties gevraagd en het heeft al dan niet gereageerd in de richting, waarin het werd gedreven. We mogen niet zeggen dat het passief object van onderzoek is geweest, daarvoor werd immers te vaak en te sterk een beroep gedaan op de aanwezige kennis en, vooral bij de motivering, op het aanwezige 'inzicht'. Toch was de grondtoon van zijn handelen reactief. Van een beroep op zijn creatieve vermogens is tot op heden geen sprake geweest.

Deze eenzijdigheid leidt onvermijdelijk tot een te beperkte probleemstelling. Het kind staat ook in een persoonlijke verhouding tot de taal. Het drukt zich zelfstandig in de taal uit en hanteert zelfstandig de taalmiddelen, overeenkomstig omvang en diepte van zijn taalvermogens.

Tot die taalmiddelen behoren ook de woordsoorten. Onder de woordsoorten neemt, zeker in de taal van het kind, het werkwoord als actiewoord een uitermate belangrijke, zij het niet steeds constante plaats in.

Enkele kwantitatieve gegevens zijn te vinden in de dissertatie van A.J. STAAL[1)], die ze zelf overneemt uit de dissertatie van H. DEUSZING: Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes (Jena 1926). We krijgen tussen 8; 4 en 14; 3, ongeveer de leeftijd waarbinnen ons onderzoek valt, het volgende verloop:

	% van alle gebruikte woorden	
	Mondeling	**Schriftelijk**
Gemiddelde leeftijd der proefpersonen	**Werkwoorden**	
8; 4	11,3%	15,8%
10; 5	18,1%	17,0%
12; 4	19,8%	18,4%
14; 3	18,4%	18,1%

1) STAAL: De methoden van psychologisch taalonderzoek. Enschede 1946, blz. 28.

Alleen de substantiva komen tot hogere percentages, doch terwijl het percentage werkwoorden tussen 8; 4 en 14; 3 stijgt resp. van 11,3% tot 18,4% en van 15,8% tot 18,1%, daalt het percentage substantiva in de overeenkomstige leeftijdsperiode resp. van 34,2% tot 26,5% en van 32,2% tot 26,3%. Het werkwoord wint dus duidelijk aan relatieve belangrijkheid. Interessanter is een ook door STAAL besproken onderzoek van A. BUSEMANN[1], dat STAAL beschouwt als 'een groots opgezette poging om verband te zien tussen taalontwikkeling en psychische ontwikkeling'[2]. Wellicht is BUSEMANN's onderzoek onvoldoende gefundeerd en reiken zijn conclusies verder dan waartoe zijn materiaal hem recht geeft[3], maar zijn uitgangspunt past in onze gedachtengang.

BUSEMANN tracht, door analyse van taal van kinderen en jonge mensen, te komen tot inzicht in de psychische eigenschappen van de spreker en de schrijver. In de geestelijke ontwikkeling van het kind bestaat een zekere rhythmiek, perioden van grote lichamelijke en geestelijke activiteit worden afgewisseld door perioden van rust en bezonnenheid. Op deze grondslag onderscheidde BUSEMANN in de taal tweeërlei uiting, die hij *a*ktionale Aussage (*a*) en *q*ualitatieve Aussage (*q*) noemde[4]. Het z.g. Aktionsquotient *a* : *q* acht hij karakteristiek voor een tekst. Het verloop is niet regelmatig, maar vertoont golven: er zijn duidelijk *a* en *q*-phasen. Het duidelijkst is het beeld bij de jongens. Er liggen:

a phasen bij het 9e, 12e en 13e, 17e en 18e levensjaar;

q phasen bij het 11e en 15e levensjaar.

Zowel uit de kwantitatieve gegevens van DEUSZING-STAAL als uit de ontwikkelingspsychologische gegevens van BUSEMANN blijkt duidelijk

1) BUSEMANN: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik (in: Quellen und Studien zur Jugendkunde herausgegeben von Charlotte Bühler, Heft II, 1925).
2) STAAL: t.a.p. blz. 75.
3) Op dit feit vestigt ook DOROTHEA MC CARTHY de aandacht: Language development in Children, Chapter 10 in: LEONARD CARMICHAEL: Manual of Child Psychology p. 531: 'His data, however, do not appear adequate to support these claims'.
4) Zie voor de verdeling der 'Aussagen' over 'aktional' en 'qualitativ' STAAL blz. 75-76. 'Aktional' zijn voor BUSEMANN: Alle 'Aussagen' in het verbum finitum of in de infinitief met 'um zu' of 'zu'; evenzo infinitieven voorafgegaan door de hulpwerkwoorden 'können, wollen, mögen, sollen, dürfen, werden'. De hulpwerkwoorden 'können, wollen, mögen' enz. in verbinding met het koppelwerkwoord 'sein' gelden eveneens als 'aktional'. Zie voor uitzonderingen enz. STAAL, t.a.p.

dat, al is er een variërende, niet-constante importantie, het werkwoord in de taal van het kind een der belangrijkste categorieën is.

Het is hierom gerechtvaardigd en in het kader van dit onderzoek zelfs noodzakelijk een onderzoek in te stellen naar de aanwending van het werkwoord en zijn vormen in het vrije schriftelijk taalgebruik en wel in eerste instantie te zoeken naar een antwoord op de vraag:

Welke werkwoorden en welke werkwoordelijke vormen gebruikt het kind in zijn vrije schriftelijke taalexpressie en in welke frequentie?

Om ook hier de 'onsamenhangende veelheid van aanschouwelijke gegevenheden' terug te brengen 'tot een geordend en beheersbaar geheel', hebben we de chaos der werkwoordelijke vormen ingedeeld in vier categorieën, op de grondslag van specifieke spellingmoeilijkheden. Deze indeling maakt het ook mogelijk een tweede vraag te beantwoorden, nl. die naar de verhouding tussen het werkwoordelijk gebruik in de vrije taalexpressie en de werkwoordsoefeningen in de gangbare schoolse leerstof. De school gaat er blijkbaar stilzwijgend van uit, dat taalbehoefte en omvang der schoolse leerstof parallel lopen. Zij heeft de vraag der congruentie nimmer gesteld en zich nimmer afgevraagd, of in ons bijzonder geval de onbevredigende resultaten van het onderwijs ook gevolg kunnen zijn van een ongemotiveerde disproportie, die in wezen leidt tot een door de reële behoefte niet gerechtvaardigde belasting van het kinderlijk intellect.

Om tot bovengenoemde vergelijking te kunnen komen, zijn uit de meest gebruikte taalboekjes der lagere school de werkwoorden, die in de werkwoordsoefeningen voorkomen, verzameld, en in dezelfde vier categorieën ingedeeld. Het bleek toen eenvoudig, de verhouding tussen gangbare oefenstof en reële taalbehoefte vast te stellen. Op de resultaten van deze vergelijking komen we t.z.t. terug. Zij geeft ons zonder twijfel waardevolle indicaties en stelt het probleem aan de orde, of het principe van de 'basic languages', het werken dus op de basis der woord-frequentie, ook voor het onderwijs in de werkwoordsvormen aanvaardbaar en wenselijk is.

En in derde instantie zal een foutenanalyse ons de zwakke punten leren bij de aanwending van de werkwoordsvormen in de vrije taaluiting, een foutenanalyse die kwantitatieve en kwalitatieve gegevens zal verschaffen. Ook hier is weer vergelijking met de gangbare leerstof mogelijk.

Het materiaal voor dit gedeelte van het onderzoek verkregen we uit 400 'vrije'[1] opstellen, 100 uit ieder der klassen III, IV, V en VI, terwijl we buitendien nog de beschikking kregen over een aantal opstelletjes uit klasse II.

e. De samenhang tussen herkenning, beheersing, motivering en vrije aanwending

Het grondprincipe van ons onderzoek is geweest de toetsing van een ervaringsoordeel (blz. 123) op zijn juistheid. Deze verificatie heeft plaatsgevonden in het hoofdstuk: De beheersing en daardoor wordt het onderzoek naar de beheersing het centrale moment. Het onderzoek naar de beheersing heeft in feite echter geen andere functie dan de juistheid van het ervaringsoordeel te ontkennen of te bevestigen, het verklààrt niets en geeft daarom geen wetenschappelijke bevrediging. Het kon dan ook geen sluitstuk van ons onderzoek zijn. Van fundamenteler betekenis moeten de delen van ons onderzoek worden geacht, die er aan voorafgaan en er op volgen, de herkenning met haar (mogelijke) prognostische betekenis en de motivering met haar diagnostische betekenis.

De resultaten van het onderzoek naar de herkenning maken een voorspelling t.a.v. de beheersing mogelijk; de resultaten van het onderzoek naar de motivering leveren ons het materiaal voor het opstellen der diagnose.

Beide onderdelen hebben buitendien hun immanente informatieve betekenis: zij lichten ons in omtrent het feit en de juistheid der herkenning, omtrent de capaciteit tot en de zuiverheid van motivering. Daarnaast bezitten ze beide t.o.v. de beheersing een explicatieve betekenis, doch niet met eenzelfde betrouwbaarheid.

Bij de herkenning moeten we nl. twee mogelijkheden onderscheiden, haar resultaten kunnen onvoldoende, maar zij kunnen ook bevredigend zijn. Zijn zij onvoldoende, dan staat vrijwel vast, dat de betrokken leerling de werkwoordsvormen onvoldoende beheerst en hun prognostische betekenis valt samen met de explicatieve betekenis. De zwakke beheersing vindt in de zwakke herkenning haar aankondiging èn haar verklaring.

In het tegenovergestelde geval zijn de verhoudingen gecompliceerder.

1) 'Vrij' in de gewone lagere-school-betekenis: vrij in de keuze van het onderwerp. Zie echter noot 1 op blz. 303 en 304.

Bevredigende herkenning kàn, maar behoeft niet tot bevredigende beheersing te leiden. Doet zij dit wel, dan vallen ook bij haar de prognostische en de explicatieve betekenis samen, de bevredigende resultaten worden zowel aangekondigd als verklaard.

Maar de mogelijkheid van een tegenstelling bestaat ook: juiste herkenning, zwakke beheersing. Deze discrepantie is een aanwijzing, dat er andere foutenbronnen aanwezig moeten zijn.

De betekenis der motivering ligt in haar explicatief karakter. Zij wijst (met enige reserves, zie blz. 132 noot) scherp en nauwkeurig de manco's aan.

Tussen beheersing en motivering bestaat normaliter een sterke positieve correlatie: zwakke beheersing impliceert, naar ik meen steeds, zwakke motivering, goede beheersing veelal, maar niet altijd, goede motivering. Er komen ook gevallen van redelijke beheersing met onbevredigende motivering voor. Van een volstrekt eenduidige relatie is dus, evenmin als bij de herkenning, sprake.

Op blz. 140 hebben we reeds, kort, gewezen op de verhouding tussen de beheersing, zoals die resulteert uit de werkwoordsoefeningen in de gangbare schoolse leerstof en het werkwoordelijk gebruik in de vrije schriftelijke taalexpressie. We kunnen dus thans volstaan met een enkele aanvullende opmerking. In de vrije expressie gebruiken de leerlingen, gelijk blijken zal, veel minder werkwoorden dan de schoolse oefenstof omvat. We moeten dus de vraag stellen, of dit beperkter gebruik gevolg is van beperkter expressie-capaciteit of voortvloeit uit het feit, dat, bij gelijke expressie-capaciteit, de leerlingen meer omschrijvingen met eenvoudiger middelen bezigen.

We wenden ons nu tot het eerste gedeelte van ons onderzoek, de herkenning.

XIV. De herkenning

§ 1. Het klassikale onderzoek

Het onderzoek naar de herkenning, schreven we in hoofdstuk XIII, is een groepsonderzoek geweest, met tweeledige doelstelling.

In eerste instantie ging het om het simpele feit der herkenning van het werkwoord als werkwoord. We hebben de leerlingen daartoe taal voorgelegd van tweeërlei aard: 'milieu-taal' speciaal schoolmilieu-taal in de cliché-vorm van het schoolse dictee, 'persoonlijke taal', in de vorm van een kinderlijk opstel, al is dit opstel dan ook niet geheel vrij van lectuurreminiscenties.

In tweede instantie is gezocht naar een antwoord op de vraag of deze kinderen, als zij het werkwoord als zodanig herkennen, het ook herkennen in zijn grammaticale kwaliteiten, d.w.z. het herkennen als vorm van de tegenwoordige tijd, van de verleden tijd, als (verleden) deelwoord, als infinitief.

a. Het materiaal

Het dictee.

Het dictee dat wij de leerlingen hebben voorgelegd, wijkt toch van het gebruikelijke schooldictee af. Het heeft er zijn zakelijke inhoud mee gemeen, maar vermijdt de brokkelige, van de hak op de tak springerige bouw die zo karakteristiek is voor dit soort 'taaloefening'. De drie eerste fragmenten bewegen zich rond centrale onderwerpen en vormen dus naar de inhoud afgeronde gehelen. Dit geldt niet voor het vierde fragment, dat 'schools' is in ongunstige zin.

Het bevat 50 werkwoorden, 30 die we opnieuw zullen aantreffen in het testdictee van hoofdstuk XV, 'De beheersing', vermeerderd met 20 andere.

Voor kinderen onbekende of ongebruikelijke werkwoorden treft men zo goed als niet aan, wellicht alleen slechten, berokkenen, vermijden en versmaden, ofschoon men deze beide laatste herhaaldelijk in schooldictees aantreft. De taal is dus opzettelijk eenvoudig gehouden. Zij ligt naar de opvatting van de in het onderzoek betrokken onderwijzers niet boven

het bevattingsvermogen van normale leerlingen der VIe klasse ener lagere school.

Grammaticale listigheden die verwarring zouden hebben kunnen stichten, zoals: ‘zouden hebben kunnen stichten’, zijn vermeden. Het dictee bevat een aantal vormen van de tegenwoordige tijd, van de verleden tijd, enkele verleden deelwoorden en enkele infinitieven. In onderstaande vorm is het aan de kinderen voorgelegd:

> De gemeente breidde zich de laatste jaren voortdurend uit. De gemeenteraad besloot daarom, en wel met algemene stemmen, het wandelpark te vergroten. Aanzienlijke bedragen besteedde men aan deze uitbreiding. De afwatering werd verbeterd, men slechtte enkele wallen en dempte enige sloten. Een tuinarchitect stelde een plan op voor de beplanting. Gemeentewerklieden voerden het plan uit. Wie er nu wandelt, herkent het oorspronkelijke park niet meer.
> Toen de vijandelijke legers elkaar ontmoetten, ontbrandde er een hevige strijd. De gewonde soldaten werden naar het hospitaal gebracht. Zij bloedden hevig uit hun wonden. Wel trachtten de doktoren onmiddellijk, de wonden te hechten, maar voor velen baatte de hulp niet meer. Hun dood vergrootte weer het aantal slachtoffers van de oorlog. Iedere staatsman die tracht oorlog te voorkomen, verdient onze steun.
> Toen Kees de school verliet, kwam hij in dienst bij een winkelier. Iedere morgen zendt de winkelier hem uit om boodschappen op te halen. Kees schelt bij alle klanten aan en noteert de orders. Alle vragen naar de prijs beantwoordt hij nauwkeurig; anders berokkent hij zijn baas schade. Hij wordt dan ook ten volle door zijn baas vertrouwd die nimmer aarzelt hem met moeilijke opdrachten te belasten. Hij vergiste zich echter nimmer.
> Geweven goederen zijn vaak sterker dan gebreide. Men hield de ontvluchte gevangene spoedig weer aan; hij heeft zich niet lang in zijn vrijheid verheugd.
> Vermijdt je broer wel steeds slecht gezelschap? Hij speelde laatst met een beruchte straatjongen. Waarom versmaad je deze geschenken? De gesmede brugleuningen vormden een sieraad voor de gracht.

Het opstel.

Het opstel is gekozen uit de 400 te onzer beschikking staande opstellen, die in hoofdstuk XVII nader zullen worden besproken. Het is een opstel van een jongen uit de VIe klasse. Bij de keuze is gelet op onderwerp en stijl; buitendien moest het aan een aantal 'technische' eisen voldoen. Het moest boeien, zowel jongens als meisjes (kunnen) interesseren en levendig zijn geschreven; daarnaast moest het een voldoend aantal werkwoorden bevatten, die zowel naar hun frequentie als naar hun wijzen en tijden voldoende variatie vertoonden, d.w.z. er moesten veel verschillende werkwoorden in voorkomen, in de aantonende wijs met veel t.t., v.t. en deelwoorden, daarnaast een aantal werkwoorden in de onbepaalde wijs.

Het gekozen opstel voldeed meer aan stilistische dan aan technische eisen. Het is ongetwijfeld boeiend, het riekt naar avontuur en sensatie, het is levendig en overtuigd geschreven.

Tegenover de onpersoonlijke zakelijke taal van het dictee treft het door zijn bewogenheid en emotioneel karakter. Het roept sfeer op, direct reeds in het begin: 'Over de eindeloze onherbergzame vlakten van Lapland gleed een slee'. 'Hoe angstig moet het iemand maken als men alleen maar de witte sneeuw ziet en het gehuil der wolven hoort'. Het tekent de moed en onverschrokkenheid van de menner: 'Zijn ogen flikkerden en vastberaden omklemde hij zijn geweer'. Het brengt spanning in de tweestrijd, het einde verkwikt. De jonge auteur heeft zich volkomen in de situatie ingeleefd, zelfs als het opstel misschien slechts reminiscentie is aan een gelezen verhaal. Men kan deze jongen een zeker vermogen tot artistieke taalbehandeling niet ontzeggen.

Maar minder dan het dictee valt het binnen de passieve en zeker minder binnen de actieve taalbeheersing van lagere-school-leerlingen. De woordkeuze wijkt vrij sterk van de kinderlijke af, zoals die normaliter in lagere-school-opstellen naar voren komt, in het algemeen èn binnen de categorie der verba:

zij zaten *gehuld*;	door het gehuil *aangedreven*;
de wolven kwamen *aangerend*;	hij kon een paard *prijsgeven*;
zijn ogen *flikkerden*;	de kolf *opgeheven*.
vastberaden *omklemde* hij;	

Het voornaamste 'technische' bezwaar was een teveel aan hulp-

werkwoorden. Een lichte omwerking werd daardoor noodzakelijk, waardoor dit teveel werd weggewerkt. Het aantal werkwoorden werd teruggebracht op 50; oorspronkelijk waren er 54.

Voorts zijn er enkele kleine stilistische correcties in aangebracht en werd de interpunctie verbeterd. De omwerking heeft echter het essentiële van inhoud en woordkeuze niet aangetast.

De verba zijn naar tijd en vorm onregelmatiger over de stof verdeeld dan bij het dictee. Bij het dictee staan het eerste en het tweede fragment in de v.t., het derde in de t.t., met enkele opzettelijk ingelaste afwijkingen. Ondanks deze laatste verschijnen in het dictee de t.t. en v.t. vormen veel meer als compacte massa dan in het opstel.

De grotere moeilijkheden in het opstel vinden hun weerspiegeling in de zwakkere resultaten.

Het opstel luidt als volgt:

WOLVEN

Over de eindeloze onherbergzame sneeuwvlakten van Lapland gleed een slee, bespannen met vier paarden van zuiver ras. De personen op de slee, een man van middelbare leeftijd, een vrouw en een paar kinderen, zaten in dikke dekens gehuld. Men hoorde niets, behalve de hoefslag der paarden en.... het gehuil der wolven in de verte. Hoe angstig moet het iemand maken als men alleen maar de witte sneeuw ziet en het gehuil der wolven hoort. Deze angst bezaten ook de personen van de slee, behalve de man van middelbare leeftijd. Deze was goed voorbereid op een aanval van wolven. In zijn gordel droeg hij twee pistolen en om zijn schouder hing een dubbelloopsgeweer, van kogels voorzien. De wolven kwamen in volle vaart aangerend. En het lijkt wel of dieren mensenverstand hebben, want zij verdeelden zich in twee groepen om van beide kanten de paarden aan te vallen. De man wachtte tot de wolven de slee genaderd waren. Zijn ogen flikkerden en vastberaden omklemde hij zijn geweer, om de eerste de beste wolf die aanviel, in de sneeuw te doen bijten. Nu waagden de wolven een aanval en meteen daarop klonken twee schoten, twee wolven beten in de sneeuw. De paarden hadden er intussen een draf ingezet, door het gehuil der wolven aangedreven.
Daar viel de man wat in: hij kon een van zijn prachtige paarden aan de wolven prijsgeven. Een ogenblik bleef hij in tweestrijd. ‘Nee’,

> spreekt hij bijna halfluid, ‘ik doe het niet. Het paard verdient het niet.’ Weer schoot hij een paar wolven neer. Maar toen vlogen de wolven op de paarden aan. De man sprong uit de slee, de kolf van zijn geweer opgeheven. Hij sloeg om zich heen en vele wolven vielen neer. Onder gehuil dropen de wolven af en nog hetzelfde uur kwamen de gelukkige mensen in Hammerfest aan.

Tot het materiaal behoort ten slotte de staat op blz. 148, waarvan de functie sub c: De werkwijze nader is omschreven.

b. De proefpersonen

200 leerlingen van 8 scholen werden in dit gedeelte van het experiment betrokken; aan 100 werd het dictee, aan 100 andere het opstel voorgelegd. Van iedere groep kregen 60 geen speciale opleiding voor U.L.O. of V.H.M.O.; de 40 anderen waren z.g. opleidingsleerlingen.

De scholen waren als volgt gekozen:

School *A* (zie Tabel 1) is een zuivere opleidingsschool, vrijwel alle kinderen gaan over naar U.L.O. of V.H.M.O.

De scholen *B, C* en *D* vormen in het VIe leerjaar afzonderlijke opleidings- en niet-opleidingsklassen. Van school *B* werd de opleidingsgroep, van de scholen *C* en *D* de niet-opleidingsgroep gekozen.

De scholen *E, F* en *G* hebben een gemengde VIe klasse; zij bevat opleidings- en niet-opleidingskinderen. De eerste groep krijgt (enige) speciale training.

School *H* is een zuivere niet-opleidingsschool. Slechts enkele individuele leerlingen zijn bestemd voor U.L.O. en V.H.M.O. Deze kinderen krijgen, meestal na schooltijd, hun extra-lessen voor ‘taal’, vn. zinsontleding. Deze leerlingen zijn bij de bewerking buiten beschouwing gelaten, daar het gestelde maximum van 40 reeds bereikt was.

School *E* is een meisjesschool; de overige scholen zijn gemengde scholen. De leeftijd der leerlingen varieert van 11 tot 13 jaar.

Tabel 1 geeft een volledig overzicht.

De klassebesprekingen met leerlingen van VIe, VIIe en VIIIe klassen waarvan in hoofdstuk XIII gesproken wordt, vonden plaats op een 4-tal scholen, met in totaal 72 leerlingen. Achtereenvolgens werden gebruikt de vier fragmenten van het dictee. Zij vormden een noodzakelijke aanvulling van het onderzoek naar herkenning en benoeming,

School:_____ Datum:_____
Klasse:_____
Leerling: Naam:_____
Geslacht: j.m._____
Leeftijd in jaren:_____

nr	werkwoord	vorm of tijd	nr	werkwoord	vorm of tijd
1			39		
2			40		
3			41		
4			42		
5			43		
6			44		
7			45		
8			46		
9			47		
10			48		
11			49		
12			50		
13			51		
14			52		
15			53		
16			54		
17			55		
18			56		
19			57		
20			58		
21			59		
22			60		
23			61		
24			62		
25			63		
26			64		
27			65		
28			66		
29			67		
30			68		
31			69		
32			70		
33			71		

34
35
36
37
38

72
73
74
75

Tabel 1

School	Aantal leerlingen	Aard van het werk: dictee		opstel	
		opleiding	niet-opleiding	opleiding	niet-opleiding
A	27	12	-	15	-
B	26	13	-	13	-
C	36	-	18	-	18
D	17	-	9	-	8
E	31	10	5	7	9
F	25	5	8	5	7
G	15	-	8	-	7
H	23	-	12	-	11
	200	40	60	40	60

omdat dit tot op dit ogenblik een uitsluitend kwantitatief karakter had gedragen. De klassebesprekingen hebben de gevonden resultaten, althans gedeeltelijk, verklaard.

c. De werkwijze

Het vinden van de juiste werkwijze bij een didactisch experiment baart steeds zorgen. De grote moeilijkheid is de ‘sfeer’ zuiver te houden. De kinderen moeten niet, althans zo weinig mogelijk, het gevoel krijgen, dat er bijzondere gebeurtenissen op til zijn, dat er dingen van hen gevraagd zullen worden die òf boven hun macht liggen òf hun naaste toekomst bedreigen. Zij moeten onbevreesd en met vertrouwen de komende gebeurtenissen tegemoet gaan.

De eerste taak is angstgevoelens weg te nemen, speciaal wanneer men als inspecteur experimenteert in VIe klassen, kort voor naderende rapporten en examens. Vandaar de noodzakelijkheid van een inleidend toespraakje.

Onze verzekering, dat het op te geven werk niets te maken had met rapporten, overgang en examens, dat de uitslag aan niemand zou worden meegedeeld, dat een enkele fout meer of minder van geen belang was, dat het werk wat ongewoon maar niet moeilijk zou zijn, verdreef in de regel de spanning van de gezichten en leidde tot soms hoorbare opluch-

ting. Onze adviezen: aandachtig lezen, goed nadenken, grote nauwkeurigheid betrachten werden daarna vrijwel steeds in welwillende gemoedsrust geaccepteerd, vooral als daaraan nog werd toegevoegd, dat ieder voldoende tijd kreeg om het werk rustig af te maken en vragen mocht stellen, als hij of zij de toelichting niet begreep.

Van de ruim 200 onderzochte leerlingen konden slechts 2 niet beginnen; een meisje begon te schreien nadat zij 'onherbergzame' als werkwoord had onderstreept; een jongen zat na 10 minuten nog met als enige onderstreping 'bespannen'. Het meisje bleek een zeer nerveus kind te zijn, dat volgens het hoofd, beschikte over een gemakkelijk wellende tranenbron, vooral als zij aan inspannend werk wenste te ontkomen; de jongen was bij vreemde en onbekende arbeid spoedig geremd. Beiden zijn direct uitgeschakeld. Hun werk is niet in de staten opgenomen.

Na het toespraakje werd het werk uitgedeeld. Er werd, naar ouderwetse trant, scheiding gemaakt tussen links en rechts. De ene groep kreeg het dictee, de andere het opstel. Zo werd het niet alleen onmogelijk, de buur te 'raadplegen', maar het isolement bevorderde ook de concentratie op het eigen werk.

Na het uitdelen kregen de kinderen een minuut of vijf gelegenheid om van de inhoud kennis te nemen.

Achtereenvolgens werden nu de 4 opdrachten waaruit het experiment bestond, op het bord geschreven, besproken en uitgevoerd:

1. Onderstreep alle werkwoorden.
2. Nummer de onderstreepte werkwoorden in de volgorde 1-2-3 enz. Zet het nummer *achter* het werkwoord en sla geen enkel werkwoord over.
3. Schrijf de onderstreepte werkwoorden *in dezelfde volgorde* achter de nummers op het genummerde blad, dus nr 1 achter de 1, nr 2 achter de 2, enz.
4. Vul nu achter ieder werkwoord in:
   t.t.
   of v.t.
   of d.w.
   of hele werkwoord (zie voor dit laatste de toelichting sub 4).

Bij de verschillende opdrachten werd, zoals gezegd, enige toelichting gegeven:

1. Aan de hand van enkele voorbeelden buiten het werk om, neem op, liep door enz., werd de aandacht gevestigd op de scheidbare werkwoorden. Er werd op gewezen dat beide delen konden worden onderstreept, doch dat alleen het 'echte' werkwoord van belang was: neem, liep; niet op en door.

2. Tussen de afzonderlijke woorden bij dictee en opstel was dubbele ruimte genomen voor het tussenvoegen van het nummer. De scheidbare werkwoorden werden opnieuw in herinnering gebracht: het 'echte' werkwoord moest genummerd worden, de rest niet. Indien tijdens het nummeren of bij de nalezing bleek dat er een onderstreept werkwoord overgeslagen was, moest gewaarschuwd worden. Het vergeten werkwoord is dan aan het slot toegevoegd en genummerd. Wijziging van eenmaal geplaatste nummers was niet toegestaan.

3. Eerst werd de 'kop' van het blad in orde gemaakt, daarna werd de opdracht opgeschreven en besproken. Bij vergissingen kon worden gewaarschuwd en de fouten werden door de proefleider hersteld.

4. Gelijk gezegd werd de eenvoudigste benaming gekozen. Vandaar dat er niet gesproken is van *onvoltooid* t.t., *onvoltooid* v.t., *tegenwoordig of verleden* d.w. Bij de infinitief werd steeds het klassegebruik gevolgd; soms zijn de infinitieven dus aangegeven met inf., soms met onb.(epaalde) w(ijs), soms met h(ele) w(erk)w(oord), soms met g(ewone) w(erk)w(oord), soms met onv(eranderde) w(erk)w(oord). Steeds is gezegd dat, als men een bepaalde vorm niet kon benoemen, volstaan kon worden met in de smalle kolom een streepje te plaatsen, 'de gemakkelijkste manier om de vraag te beantwoorden'. Een stereotiep grapje, dat telkenmale weer insloeg. Stereotiep was ook de angstige opmerking: 'Meneer, ik heb er geen 75', zodra het blad was rondgedeeld. Een geruststellend: 'Zoveel zijn er ook niet', deed de gemoederen weer bedaren.

Het gehele experiment duurde een uur tot vijf kwartier. Zoveel als maar enigszins mogelijk was is de proefleider de kinderen tegemoet gekomen, mits de vragen niet leidden tot directe steun bij herkenning en benoeming. 'Technische' fouten, vergeten te nummeren, foutieve overbrenging op het genummerde blad, werden - voorzover ze ter kennis gekomen zijn van de proefleider door vragen of contrôle tijdens het werk - verbeterd. De kern van de opdrachten, het werkwoord, is steeds in herinnering gehouden, zowel door de formulering als tijdens de be-

spreking, o.a. door opzettelijke en nadrukkelijke accentuering. Niet steeds met succes. Er is dus ernstig getracht maximale prestaties te verkrijgen. In ieder geval is bereikt, gelijk uit de uitlatingen der kinderen zelf bleek, dat de resultaten niet gedrukt zijn door remmende onzekerheden en dat angstgevoelens zijn afgeleid.

Ditzelfde geldt voor de klassebesprekingen in VI, VII en VIII. Deze klassebesprekingen staan tot het eigenlijke onderzoek naar herkenning en benoeming als de motivering tot het onderzoek naar de beheersing. Zij hebben ons getoond, 'in hoeverre de leerlingen de uiteenzetting van de onderwijzer hebben kunnen volgen en zijn grammaticaal "weten" tot het hunne hebben gemaakt'. Het werkwoord als zodanig en zijn vormen hebben voor de onderwijzer weinig geheimenissen, althans voorzover het de morphologie der lagere school betreft; voor de leerlingen blijkt het aantal geheimenissen legio te zijn. De klassebesprekingen hebben ons duidelijk gemaakt welke dit zijn.

De klassebesprekingen werden geopend met een inleidend praatje als hiervoor is weergegeven, daarna werd een blaadje uitgedeeld, de persoonlijke gegevens werden ingevuld en het voor de betrokken klasse bestemde fragment op het bord geschreven. De kinderen werd gevraagd de werkwoorden op te zoeken en de tijd of vorm aan te geven, alles overeenkomstig het grote onderzoek. Daarna volgde de bespreking. Eerst werd nagegaan welke woorden als werkwoord waren 'herkend', vervolgens werd de benoeming onderzocht. Daarna volgde de klassikale bespreking, waarbij de individuele gezichtspunten zoveel mogelijk tot hun recht kwamen. De proefleider vroeg steeds naar het waarom: 'Waarom noem je "breidde uit" een werkwoord, waarom "laatste", waarom "voortdurend", waarom "besloot", waarom "stemmen" (dat hier substantief is), waarom "vergroten". En waarom is "breidde uit" een v.t., waarom "laatste" v.t., waarom "voortdurend" een (verleden) d.w., waarom "algemene" een t.t. enz.' Er is getracht tot de bodem der kunde of onkunde door te dringen. Op ter zake doende vragen werd ingegaan, soms ook op niet ter zake doende, dikwijls op zich zelf informatieve curiosa; afwijkende meningen voor zover zij publiek werden gemaakt, werden onderzocht. Een boeiend stuk schoolpractijk, dat leerlingen, onderwijzer en proefleider pakte en voor beide laatsten in hoge mate instructief was.

d. De resultaten

1. *De resultaten der afzonderlijke scholen.*

De tabellen 2 t/m 9 bevatten de resultaten der afzonderlijke scholen.

Een korte toelichting bij *Tabel 2, School A*; zij geldt m.m. evenzeer voor de overige tabellen.

De leerlingen zijn, naar hun bestemming aan het einde van het VIe leerjaar, ingedeeld in drie groepen:

1. z.g. 'niet-opleidings'-leerlingen;
2. leerlingen bestemd voor het U.L.O. (nrs 16-27);
3. leerlingen bestemd voor het V.H.M.O. (nrs 1-15).

School *A* is een zuivere opleidingsschool; leerlingen van de eerste categorie komen vrijwel niet voor.

In de drie volgende kolommen worden de resultaten van de herkenning aangegeven.

De kolom 'totaal' geeft aan het aantal woorden, dat terecht of ten onrechte, als w.w. is aangeduid. Dit aantal varieert bij de toekomstige V.H.M.O. leerlingen van 41 tot 51; bij de a.s. U.L.O. leerlingen van 42 tot 55.

De kolom 'fout' geeft aan het aantal onjuiste herkenningen, variërend van 0 tot 2 bij de eerste, van 0 tot 8 bij de tweede categorie.

Kolom 'goed' resulteert ten slotte uit de beide voorafgaande kolommen; zij geeft dus aan het werkelijke aantal w.w., wil men, het aantal 'werkelijke' w.w., 41 tot 50 bij de eerste; 42 tot 50 bij de tweede categorie.

De dan volgende kolom geeft het resultaat van de laatste der vier opdrachten (zie blz. 150): de benoeming, doch slechts voor zover zij betrekking heeft op de werkwoorden, die terecht als zodanig zijn herkend, in de tabel dus opgenomen in de kolom 'goed'. De leerlingen 1 en 2 hebben dus alle 45 'werkelijke' w.w. juist benoemd; leerling 3 heeft in de benoeming 1 fout gemaakt; leerling 25 niet minder dan 20.

Het beste werk is overeenkomstig het bovenstaande dus geleverd door leerling 11, die alle 50 w.w. heeft herkend en ze alle 50 juist heeft benoemd. Leerling 12 heeft wel alle 50 w.w. herkend, doch er 9 verkeerd benoemd.

De beide laatste kolommen geven aan, welke leerlingen het opstel, welke het dictee hebben verwerkt.

Na deze toelichting zullen ook de overige tabellen duidelijk zijn.

School A
Tabel 2

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1			×	45	0	45	45		×
2			×	45	0	45	45		×
3			×	45	0	45	44		×
4			×	44	0	44	42		×
5			×	45	1	44	39		×
6			×	45	0	45	41		×
7			×	43	0	43	41		×
8			×	43	0	43	43		×
9			×	41	0	41	31	×	
10			×	49	0	49	45	×	
11			×	50	0	50	50	×	
12			×	50	0	50	41	×	
13			×	51	2	49	41	×	
14			×	41	0	41	39	×	
15			×	49	0	49	45	×	
			15	686	3	683	632	7	8
16		×		43	0	43	41	×	
17		×		47	0	47	33	×	
18		×		48	1	47	44	×	
19		×		51	7	44	32	×	
20		×		52	2	50	45	×	
21		×		52	6	46	35	×	
22		×		55	8	47	39	×	
23		×		46	0	46	34		×
24		×		48	2	46	44		×
25		×		54	6	48	28		×
26		×		44	0	44	42		×
27		×		42	0	42	28	×	
		12		582	32	550	445	8	4

School B
Tabel 3

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1			×	45	0	45	44		×
2			×	44	0	44	40		×
3			×	48	2	46	29		×
4			×	51	5	46	34		×
5			×	44	0	44	41		×
6			×	44	0	44	34		×
7			×	54	7	47	34	×	
8			×	48	2	46	28	×	
9			×	38	8	30	15	×	
10			×	44	1	43	41	×	
11			×	56	7	49	35	×	
12			×	54	6	48	39	×	
13			×	52	4	48	44	×	
14			×	46	5	41	37	×	
			14	668	47	621	495	8	6
15		×		54	6	48	35		×
16		×		45	0	45	45		×
17		×		50	6	44	33		×
18		×		44	6	38	24		×
19		×		40	3	37	27		×
20		×		51	3	48	45		×
21		×		61	14	47	30		×
22		×		49	5	44	38	×	
23		×		47	2	45	40	×	
24		×		58	11	47	34	×	
25		×		41	4	37	24	×	
26		×		55	5	50	41	×	
		12		595	65	530	416	5	7

School C
Tabel 4

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1	×			50	24	26	3	×	
2	×			61	21	40	21	×	
3	×			61	23	38	26	×	
4	×			26	8	18	16	×	
5	×			26	1	25	13	×	
6	×			62	40	22	5	×	
7	×			45	5	40	29	×	
8	×			36	10	26	23	×	
9	×			31	1	30	25	×	
10	×			59	10	49	36	×	
11	×			60	14	46	40	×	
12	×			52	7	45	21		×
13	×			48	1	47	41		×
14	×			57	9	48	44	×	
15	×			55	9	46	28		×
16	×			60	19	41	25		×
17	×			44	1	43	35		×
18	×			40	2	38	14		×
19	×			34	1	33	22		×
20	×			40	3	37	18		×
21	×			39	27	12	6		×
22	×			54	12	42	24		×
23	×			57	9	48	45	×	
24	×			55	6	49	39	×	
25	×			29	4	25	20	×	
26	×			46	0	46	42	×	
27	×			57	13	44	31	×	
28	×			43	0	43	41	×	
29	×			27	1	26	18	×	
30	×			48	4	44	33		×

31	×	49	10	39	28		×
32	×	53	6	47	41		×
33	×	36	0	36	27		×
34	×	39	4	35	15		×
35	×	51	9	42	27		×
36	×	47	2	45	40		×
	36	1677	316	1361	962	19	17

School D
Tabel 5

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1	×			48	1	47	38		×
2	×			40	3	37	18		×
3	×			43	12	31	16		×
4	×			44	8	36	24		×
5	×			23	7	16	4		×
6	×			31	2	29	13		×
7	×			69	31	38	13		×
8	×			56	21	35	18		×
9	×			32	2	30	9		×
10	×			54	12	42	24	×	
11	×			33	5	28	22	×	
12	×			38	9	29	25	×	
13	×			48	38	10	6	×	
14	×			32	10	22	12	×	
15	×			33	4	29	16	×	
16	×			22	7	15	7	×	
17	×			56	39	17	3	×	
	17			702	211	491	268	8	9

School E
Tabel 6

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1	×			45	9	36	20		×
2	×			46	11	35	17		×
3	×			49	9	40	19		×
4	×			40	6	34	15		×
5	×			33	14	19	12		×
6	×			44	28	16	4	×	
7	×			41	3	38	15	×	
8	×			40	8	32	26	×	
9	×			38	6	32	14	×	
10	×			48	17	31	23	×	
11	×			40	3	37	33	×	
12	×			25	7	18	13	×	
13	×			37	6	31	23	×	
14	×			29	5	24	14	×	
	14			555	132	423	248	9	5
15		×		44	1	43	39		×
16		×		45	0	45	45		×
17		×		41	1	40	36		×
18		×		50	2	48	36		×
19		×		36	0	36	30		×
20		×		45	0	45	40		×
21		×		32	0	32	32	×	
22		×		38	2	36	26	×	
		8		331	6	325	284	2	6
23			×	45	0	45	44		×
24			×	45	0	45	44		×
25			×	52	3	49	44		×
26			×	46	7	39	29		×
27			×	38	1	37	35	×	
28			×	45	0	45	41	×	

29	×	48	5	43	38	×	
30	×	46	0	46	44	×	
31	×	51	4	47	40	×	
	9	416	20	396	359	5	4

School F
Tabel 7

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1	×			47	5	42	20		×
2	×			45	14	31	24		×
3	×			46	1	45	38		×
4	×			30	21	9	8		×
5	×			64	23	41	22		×
6	×			57	27	30	11		×
7	×			57	13	44	15		×
8	×			48	11	37	12		×
9	×			47	44	3	0	×	
10	×			63	45	18	5	×	
11	×			56	53	3	0	×	
12	×			41	8	33	23	×	
13	×			44	4	40	23	×	
14	×			60	46	14	13	×	
15	×			46	29	17	7	×	
	15			751	344	407	221	7	8
16		×		49	4	45	38		×
17		×		43	2	41	28		×
18		×		49	0	49	40	×	
19		×		53	6	47	38	×	
20		×		46	10	36	24	×	
		5		240	22	218	168	3	2
21			×	45	0	45	44		×
22			×	55	7	48	45	×	
23			×	46	3	43	33	×	
24			×	50	4	46	37		×
25			×	45	4	41	36		×
			5	241	18	223	195	2	3

School G
Tabel 8

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1	×			33	0	33	30		×
2	×			49	7	42	31		×
3	×			37	2	35	12		×
4	×			48	4	44	44		×
5	×			34	1	33	31		×
6	×			31	1	30	22		×
7	×			36	9	27	21		×
8	×			62	14	48	39		×
9	×			40	3	37	33	×	
10	×			74	65	9	1	×	
11	×			32	7	25	17	×	
12	×			31	2	29	20	×	
13	×			34	1	33	32	×	
14	×			27	3	24	10	×	
15	×			50	13	37	21	×	
	15			618	132	486	364	7	8

School H
Tabel 9

nr v/d ll.	Indelingsgroep			aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd	aard van het werk	
	niet opl.	a.s. ULO	a.s. VHMO	totaal	fout	goed		opstel	dictee
1	×			37	16	21	14	×	
2	×			52	32	20	6	×	
3	×			29	3	26	23	×	
4	×			32	31	1	0	×	
5	×			31	9	22	15	×	
6	×			36	15	21	9	×	
7	×			40	13	27	22	×	
8	×			43	1	42	37	×	
9	×			40	9	31	27	×	
10	×			43	12	31	17	×	
11	×			37	6	31	26		×
12	×			39	2	37	21		×
13	×			21	6	15	13		×
14	×			25	0	25	13		×
15	×			32	1	31	17		×
16	×			37	0	37	24		×
17	×			39	6	33	19		×
18	×			34	0	34	30		×
19	×			33	27	6	2		×
20	×			45	13	32	22		×
21	×			26	6	20	11		×
22	×			37	1	36	33		×
23	×			42	0	42	28		×
	23			830	209	621	429	10	13

Het ligt niet in onze bedoeling de resultaten der afzonderlijke scholen aan gedetailleerde kwantitatieve beschouwingen te onderwerpen. We bepalen ons tot enkele globale, vergelijkende opmerkingen, die vnl. de kolommen der herkenning en der benoeming betreffen, zulks voor we met § 3 overgaan tot een samenvattende bespreking.

De kolom 'totaal'.

Twee verschijnselen trekken direct de aandacht: enerzijds is er een surplus aan herkenning, anderzijds een tekort. Beide verschijnselen vindt men bij alle drie groepen leerlingen; bij iedere groep weer zowel bij het opstel als bij het dictee. Dezelfde twee hoofdtendenties zijn dus bij alle drie indelingsgroepen en bij beiderlei soort materiaal aanwezig. Bij de groepsanalyse zal echter blijken dat zij zich kwantitatief demonstreren in sterk uiteenlopende getalverhoudingen, kwalitatief in sterk variërende stofbeheersing. Men mag uit het feit, dat het werk van alle drie indelingsgroepen door dezelfde verschijnselen gekenmerkt wordt dus niet besluiten tot even grote zuiverheid en betrouwbaarheid van het grammaticale herkenningsvermogen, voorzover het verba betreft.

Het surplus betekende een verrassing, en wel een verrassing die steeg met het aantal 'herkende' werkwoorden; het tekort viel te verwachten en werd verwacht.

Voor rekening van de 120 niet-opleidingsleerlingen komen 28 overschrijdingen; voor de 37 a.s. Ulo-leerlingen 11; voor de 43 a.s.V.H.M.O.-leerlingen 9. Het verschil ligt dus, percentsgewijze, niet zozeer in het aantal overschrijdingen, dan wel in het graadverschil. Leerling G 10, niet-opleidingsgroep, bereikt het maximum; hij 'herkent' 74 'werkwoorden'; B 21 'vindt' bij de a.s.U.L.O.-leerlingen het hoogste aantal, 61; B 11 bij de a.s.V.H.M.O.-leerlingen: 56.

Naar beneden overeenkomstige afwijkingen van het juiste aantal, 50. H. 13, niet-opleiding, vormt het dieptepunt: 21; de laagste a.s.U.L.O.-leerling is E 21 met 32; de laagste a.s.V.H.M.O.-leerling B 9 met 38.

We vinden dus de volgende spreiding:

	Minimum	**Maximum**	**Verschil**
niet-opleiding	21	74	53
bestemd voor U.L.O.	32	61	29
bestemd voor V.H.M.O.	38	56	18

De kolom 'fout'.

Uit het voorgaande valt reeds met vrijwel maximale waarschijnlijkheid af te leiden, dat het aantal fouten het grootst zal zijn bij de nietopleidingsgroep. Hoe groter de distantie van 50 naar boven en naar beneden, hoe groter het aantal fouten zal zijn. G 10 met zijn 74 'herkenningen' mòet reeds 24 fouten hebben gemaakt; H 13 met zijn 21 reeds 29. Het aantal fouten zal het geringst zijn bij de groep met de geringste spreiding, dus bij de groep a.s.V.H.M.O. De groepsanalyse zal dienaangaande zekerheid verschaffen.

We volstaan voor het moment met het aangeven der spreiding:

	Aantal fouten:		
	Minimum	**Maximum**	**Verschil**
niet-opleiding	0	65	65
bestemd voor U.L.O.	0	14	14
bestemd voor V.H.M.O.	0	8	8
Het betreft resp. de leerling	G 10: 74	'herkend',	65 fout;
	B 21: 61	'herkend',	14 fout;
	B 9: 38	'herkend',	8 fout.

De kolom 'goed'.

Deze kolom is door de beide voorafgaande bepaald. Hij bevat het gezuiverde resultaat, het aantal 'werkelijke' werkwoorden, dat de leerlingen individueel hebben herkend. In hoeverre hier van wèrkelijk herkennen sprake is, valt niet uit te maken; ongetwijfeld heeft het toeval zijn rol gespeeld, zoals later uit de klassikale besprekingen zal blijken.

De spreiding:

	Minimum	**Maximum**	**Verschil**
niet-opleiding	1	49	48
bestemd voor U.L.O.	32	50	18
bestemd voor V.H.M.O.	30	50	20
Het betreft resp. de leerlingen:	H 4	en	C 10;
	E 21	en	A 20;
	B 9	en	A 11.

De benoeming.

Deze kolom kan voor dit gedeelte van het onderzoek als de belangrijkste gelden. We zoeken thans een antwoord op de vraag, of de leerlingen, als zij het werkwoord als zodanig hebben herkend, het ook herkennen in zijn grammaticale kwaliteiten. In deze paragraaf toetsen we dus de passieve werkwoordbeheersing, als hoedanig wij herkenning en benoeming beschouwen; de actieve werkwoordbeheersing, de juiste vormgeving overeenkomstig traditionele spellingvoorschriften, komt in de volgende paragraaf aan de orde.

De spreiding:

	Minimum	**Maximum**	**Verschil**
niet-opleiding	0	45	45
bestemd voor U.L.O.	24	45	21
bestemd voor V.H.M.O.	15	50	35

Het betreft resp. de leerlingen: o.a. H 4 en C 23; B 18 en A 20; B 9 en A 11.

De kolom ‘goed’ vormt de grondslag voor de kolom ‘benoeming’. Er zijn twee mogelijkheden:

Er is volkomen overeenstemming tussen de getallen in beide kolommen: alle ‘werkelijke’ w.w. zijn juist benoemd, hetgeen toevallig het geval is bij de nrs A 1 en A 2 (45-45), of, hetgeen natuurlijk veel vaker voorkomt: het aantal juiste benoemingen blijft beneden, soms zeer ver beneden, het aantal ‘werkelijke’ w.w.

Overeenkomst bestaat slechts in 8 gevallen; op de overige 192 passen we onderstaand vrij grof verdelingsschema toe.

Tabel 10
Verschil in aantal tussen ‘werkelijke’ w.w. en juist-benoemde w.w.

Indelingsgroep	**overeenstemming**	**1-5**	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**meer dan 20**	**totaal**
niet-opleiding	1	31	31	26	20	11	120
bestemd voor U.L.O.	3	10	9	13	2	-	37
bestemd voor V.H.M.O.	4	24	10	3	2	-	43
	8	65	50	42	24	11	200

De uitkomsten van de niet-opleidingsgroep zijn het ongunstigst: 47,5 % valt onder de drie zwakste groepen: verschil 11-15; 16-20; meer dan 20. Voor de a.s.U.L.O.-leerlingen bedraagt dit percentage 40,5 %, doch het verschil ligt vnl. in de 4e kolom, de 5e en 6e zijn bijna blanco. Voor de a.s.V.H.M.O.-leerlingen vinden we slechts 11,6%.

Als we de indeling naar de normen van Tabel 10 toetsen aan de feitelijke resultaten wordt de uitkomst voor de niet-opleidingsgroep nog ongunstiger: kolom 1-5 blijkt bij nadere beschouwing een zeer geflatteerde indruk te maken. Als men (D 13) 10 w.w. goed heeft herkend, is de kans op een groot aantal fouten in de benoeming wel zeer gering. Toch altijd nog groter dan bij F 4, die slechts 9 w.w. goed herkend heeft en zeker groter dan bij F 9 en F 11, elk met 3 goede herkenningen. H 4 benoemt het *ene* goed herkende w.w. fout, doch met het verschil 1 valt hij onder de categorie 1-5.

Een feit mag bij de beoordeling dezer resultaten niet uit het oog worden verloren. Hoe belangrijk de kolom der juiste benoeming ook moge zijn, hij is niet absoluut beslissend voor de kwaliteit van het werk. Men vergelijke de volgende drie leerlingen, gekozen naar een willekeurig aantal juiste benoemingen:

	totaal	**fout**	**goed**	**juist benoemd**
A 22	55	8	47	39
E 15	44	1	43	39
G 8	62	14	48	39

Het beste werk is hier in feite gemaakt door leerling E 15, die, uitgaande van het basisgetal 50, daarbij 11 beneden blijft. Dit is ook het geval voor A 22 en G 8, maar hun aantal ‘fouten’ is resp. 5 en 12 groter, doordat zij 5 en 12 niet-werkwoordelijke vormen als werkwoordelijk hebben aangeduid.

Volledigheidshalve geven we ook de spreiding aan van de berekende verschillen tussen het aantal ‘werkelijke’ w.w. en het aantal juist benoemde. Blijkens Tabel 10 is (zijn) er in alle drie indelingsgroepen een of meer gevallen van volledige overeenstemming; voor alle drie groepen is dus het minimum nul. We krijgen het volgende overzicht:

	Minimum	Maximum	Verschil
niet-opleiding	0	29	29
bestemd voor U.L.O.	0	20	20
bestemd voor V.H.M.O.	0	18	18

De laatste cijfers betreffen de leerlingen F 7 (44-15), A 25 (48-28), B 8 (46-28).

De spreiding.

Bij de behandeling der afzonderlijke kolommen hebben we regel-

De spreiding
Tabel 11

	Indelingsgroep niet-opleiding	bestemd voor ULO	bestemd voor VHMO
Tot. aant. herkenningen			
minimum	21	32	38
maximum	74	61	56
verschil	53	29	18
Foutieve herkenningen			
minimum	0	0	0
maximum	65	14	8
verschil	65	14	8
Juiste herkenningen			
minimum	1	32	30
maximum	49	50	50
verschil	48	18	20
Juiste benoemingen			
minimum	0	24	15
maximum	45	45	50
verschil	45	21	35
Verschil tussen juiste herkenningen en juiste benoemingen			
minimum	0	0	0
maximum	29	20	18
verschil	29	20	18

matig aandacht geschonken aan de spreidingscijfers. We vatten ze nu in Tabel 11 samen.

Men heeft reeds kunnen constateren dat er een zeer grote, om niet te zeggen verbijsterende verscheidenheid is in de individuele prestaties. Speciaal bij de niet-opleidingsgroep. Bij de herkenning treffen we een variatie aan van 21-74; het aantal fouten varieert van 0-65! Deze cijfers onthullen enerzijds hoe gering bij deze groep de stabiliteit der kennis is, anderzijds betekenen ze een waarschuwing. De mogelijkheid zou nl. kunnen bestaan dat de grote verschillen tussen de extremen het gevolg zijn van het feit, dat er enkele geïsoleerde waarden[1)], zeer klein en (of) zeer groot, voorkomen, waardoor de verschillen aan betekenis zouden verliezen. Het is daarom gewenst de frequentieverdeling nader te onderzoeken.

We zullen dit uitvoerig doen voor de niet-opleidingsgroep, omdat daar de spreiding het grootst is; voor de beide andere groepen beperken we ons tot het aangeven van en het elimineren van de geïsoleerde minima en maxima.

Niet-opleidingsgroep.

	Kolom Totaal:	Minima.	
School	C:	26-27-29-31-34	enz.
	D:	22-23-31-32-33	enz.
	E:	25-29-33	enz.
	F:	30	enz.
	G:	27-31-32-33-34	enz.
	H:	21-25-26-29-31-32-33-34	enz.
	Geïsoleerde waarden komen niet voor.		
	Idem:	Maxima.	
School	C:	62-61-60-59-57-55-54-53-52-51-50	enz.
	D:	69-56-54	enz.
	E:	geen enkel geval van 50 of meer.	enz.
	F:	64-63-60-57-56	enz.
	G:	74-62-50	enz.
	H:	52	enz.

1) De Jonge en Wielenga: Statistische methoden in de psychologie. Deel I, Fundamentele begrippen en technieken, blz. 60.

Als geïsoleerde waarden mogen worden beschouwd G: 74 en D: 69; vanaf 64 is er een regelmatige, ononderbroken daling. Er is dus enige reductie t.a.v. de spreiding, een reductie die, gezien de afhankelijkheid der volgende kolommen van de eerste, zich ook in deze kolommen zal voordoen.

	Kolom Fout:	Minima.	
School	C:	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9	enz.
	D:	1-2-3-4-5-7-8-9	enz.
	E:	3-5-6-7-8-9	enz.
	F:	1-4-5-8	enz.
	G:	0-1-2-3-4-7-9	enz.
	H:	0-1-2-3-6-9	enz.
	Geen geïsoleerde waarden.		

	Idem:	Maxima.	
School	C:	40-27-24-23-21	enz.
	D:	39-38-31-21	enz.
	E:	38	enz.
	F:	53-46-45-44-29-27-23-21	enz.
	G:	65	enz.
	H:	32-31-27	enz.

Geïsoleerde waarden G: 65 en F: 53. Verder een regelmatige frequentieverdeling.

	Kolom Goed:	Minima.	
School	C:	12-18-22-25	enz.
	D:	10-15-16-17-22	enz.
	E:	16-18-19-24	enz.
	F:	3-9-14-17-18	enz.
	G:	9-24-25	enz.
	H:	1-6-15-20-21-25	enz.
	Geïsoleerde waarden H: 1; F: 3; H: 6.		

	Idem:	Maxima.	
School	C:	49-48-47-46-45-44-43-42-41-40	enz.
	D:	47-42	enz.
	E:	40	enz.
	F:	45-44-42-41-40	enz.
	G:	48-44-42	enz.
	H:	42	enz.
	Geen geïsoleerde waarden.		

Kolom
Benoeming.

Aangegeven wordt, overeenkomstig de berekeningen op blz. 164 e.v. het verschil tussen het aantal ‘werkelijke’ werkwoorden en het aantal juist benoemde werkwoorden.

		Minima.	
School	C:	2-3-4-5-6-8-9-10	enz.
	D:	4-6-8-9-10	enz.
	E:	4-5-6-7-8-10	enz.
	F:	1-3-7-10	enz.
	G:	0-1-2-3-4-6-8-9	enz.
	H:	1-2-3-4-5-7-9-10	enz.
	Geen geïsoleerde waarden.		

		Maxima.	
School	C:	15-16-17-18-19-20-23-24	enz.
	D:	15-16-17-18-19-21-25	enz.
	E:	16-18-19-21-23	enz.
	F:	17-19-22-25-29	enz.
	G:	16-23	enz.
	H:	16	enz.
	Alleen F: 29 kan als geïsoleerde waarde worden beschouwd.		

We komen nu tot het volgende resultaat:

Kolom Totaal:

Minima:	Geen geïsoleerde waarden. Het minimum blijft 21.
Maxima:	De geïsoleerde waarden 74 en 69 vervallen; het maximum wordt 64.

K o l o m F o u t :

Minima:	Geen geïsoleerde waarden. Het minimum blijft 0.
Maxima:	De geïsoleerde waarden 65 en 53 vervallen; het maximum wordt 46.

K o l o m G o e d :

Minima:	De geïsoleerde waarden 1-3-6 vervallen; het minimum wordt 9.
Maxima:	Geen geïsoleerde waarden. Het maximum blijft 49.

K o l o m B e n o e m i n g : (verschil met voorafgaande kolom)

Minima:	Geen geïsoleerde waarden; minimum-verschil blijft 0.
Maxima:	De geïsoleerde waarde 29 vervalt; het maximum-verschil wordt 25.

Op overeenkomstige wijze schakelen we bij de beide andere indelingsgroepen de geïsoleerde waarden uit en komen daarna tot de reductietabel 12 (blz. 171), die we, om vergelijking mogelijk te maken, plaatsen naast de oorspronkelijke niet gereduceerde Tabel 11.

Tabel 12 stelt ons tot een zuiverder vergelijking in staat dan Tabel 11. Alle extreme gevallen zijn geëlimineerd. De frequentieverdeling bij de niet-opleidingsgroep is thans zeer regelmatig. Dat is ze a fortiori bij de beide andere groepen.

Duidelijk blijkt dat de homogeniteit bij de beide laatste veel groter is dan bij de eerste; hun passieve werkwoordbeheersing (herkenning en benoeming) blijkt aanzienlijk beter gefundeerd te zijn. Zelfs als we er rekening mee houden, dat de niet-opleidingsgroep numeriek sterker is, wat natuurlijk enigermate de sterkere spreiding kàn verklaren.

2. *Specimina van leerlingenwerk.*

Ter illustratie en nadere adstructie thans een zestal specimina van leerlingenwerk, van iedere indelingsgroep twee, telkens het beste en het slechtste werk, toevalligerwijze drie opstellen en drie dictees.

a. Leerlingen bestemd voor het V.H.M.O.

Twee opstellen, resp. van de nrs A 11 en B 9.

Tabel 12

	niet-opleiding	**Indelingsgroep bestemd voor ULO**	**bestemd voor VHMO**
A. Tabel met geïsoleerde waarden			
verschillen tussen minima en maxima			
totaal	53	29	18
fout	65	14	8
goed (*c*)	48	18	20
juist benoemd (*d*)	45	21	35
verschil *c* en *d*	29	20	18
B. Tabel met geëlimineerde geïsoleerde waarden			
verschillen tussen(nieuwe) minima en maxima			
totaal	64 - 21 = 43	55 - 36 = 19	56 - 41 = 15
fout	46 - 0 = 46	11 - 0 = 11	8 - 0 = 8
goed (*c*)	49 - 9 = 40	50 - 36 = 14	50 - 37 = 13
juist benoemd (*d*)	45 - 0 = 45	45 - 24 = 21	45 - 28 = 17
verschil *c* en *d*	25 - 0 = 25	14 - 0 = 14	18 - 0 = 18

A 11.
Resultaat: 50-0-50-50

Deze leerling heeft zich op waarlijk bewonderenswaardige wijze van zijn taak gekweten. Alle 50 werkwoorden zijn zonder uitzondering als zodanig herkend en zonder uitzondering goed benoemd. Hij heeft zich geen enkele maal vergist, noch in het onderstrepen, noch in de nummering, noch in het overnemen op het werkblad, noch in de benoeming. Hij is veruit de beste der 200 onderzochte p.p., op zich zelf een ‘geïsoleerde waarde’.

Hij heeft een voorsprong van 5 op de overigen.

Knap werk voor een knaap van 11 jaar.

School:_____ Datum:_____
Klasse:_____
Leerling: Naam:_____
Geslacht: j.m._____
A 11. Leeftijd in jaren:_____

nr	werkwoord	vorm of tijd	nr	werkwoord	vorm of tijd
1	gleed	v.t.	39	bleef	v.t.
2	bespannen	d.w.	40	spreekt	t.t.
3	zaten	v.t.	41	doe	t.t.
4	gehuld	d.w.	42	verdient	t.t.
5	hoorde	v.t.	43	schoot	v.t.
6	moet	t.t.	44	vlogen	v.t.
7	maken	onb.w.	45	sprong	v.t.
8	ziet	t.t.	46	opgeheven	d.w.
9	hoort	t.t.	47	sloeg	v.t.
10	bezaten	v.t.	48	vielen	v.t.
11	was	v.t.	49	dropen	v.t.
12	voorbereid	d.w.	50	kwamen	v.t.
13	droeg	v.t.	51		
14	hing	v.t.	52		
15	voorzien	d.w.	53		
16	kwamen	v.t.	54		
17	aangerend	d.w.	55		
18	lijkt	t.t.	56		
19	hebben	t.t.	57		
20	verdeelden	v.t.	58		
21	vallen	onb.w.	59		
22	wachtte	v.t.	60		
23	genaderd	d.w.	61		
24	waren	v.t.	62		
25	flikkerden	v.t.	63		
26	omklemde	v.t.	64		
27	aanviel	v.t.	65		
28	doen	onb.w.	66		
29	bijten	onb.w.	67		
30	waagden	v.t.	68		
31	klonken	v.t.	69		
32	beten	v.t.	70		
33	hadden	v.t.	71		

34	ingezet	d.w.	72		
35	aangedreven	d.w.	73		
36	viel	v.t.	74		
37	kon	v.t.	75		
38	prijsgeven	onb.w.			
				50-0	50
				fout	0

					50

B 9.
Resultaat: 38-8-30-15

Dit werk stelt voor velerlei puzzles.

B 9 heeft 38 'ww' gevonden, 8 blijken geen w.w. te zijn, resteren 30. Er zijn dus 20 w.w. niet herkend, t.w.:

moet	hing	bijten	kon
ziet	voorzien	klonken	bleef
hoort	hebben	beten	doe
was	waren	hadden	sprong
droeg	doen	viel in	vielen neer

Hoe komt het, dat deze VI-klasse-leerlinge, 11 jaar oud, niet herkent:
eenvoudige t.t. als moet, ziet, hoort enz.;
eenvoudige v.t. als was, droeg, hing enz.;
eenvoudige infinitieven als doen en bijten? Terwijl het meisje wel herkent minder gebruikelijke woorden als: bespannen, gehuld, genaderd, flikkerden?

Is de aandacht voortdurend geconcentreerd geweest op het vinden van de ongewone en zijn daardoor zeer-bekende, althans gedeeltelijk, aan de aandacht ontsnapt?

Onjuist zijn als w.w. aangegeven 8 vormen:

hoefslag	aanval (tweemaal)
gehuil (viermaal)	schoten.

Deze fouten zijn verklaarbaar: er is bij alle vier verwantschap met werkwoorden, resp. met slaan, huilen, aanvallen en schieten. De beide laatste, aanval en schoten, bestaan in deze vorm zelfs als w.w. Deze onjuistheden kunnen tot zover worden gepardonneerd[1]. Maar dan rijzen de vragen:

Waarom is 'hoefslag' een infinitief?

'Gehuil'wordt 4 keer een d.w. genoemd. Is er een reminiscentie ge-

1) Het is mogelijk dat deze 11. hier tot de foutieve herkenning is gekomen door isolering uit het zinsverband, waartoe de instructie aanleiding kan geven. Er is zeer nadrukkelijk gevraagd de w.w. te onderstrepen. Na isolering kunnen een aantal substantieven, zoals aanval en scholen, onder de categorie w.w. worden gebracht. Isolering kan ook de rangschikking onder de verba van met w.w. verwante woorden bevorderen, zoals hoefslag. Vgl. b.v. op blz. 194 woorden als: voortdurend, uitbreiding, beplanting. Is onze veronderstelling juist, dan is in de isolering een permanente foutenbron gevonden.

School:_____ Datum:_____
Klasse:_____
Leerling: Naam:_____
Geslacht: j.m._____
B 9. Leeftijd in jaren:_____

nr	werkwoord	vorm of tijd	nr	werkwoord	vorm of tijd
1	gleed	v.t.	39		
2	bespannen	d.w.	40		
3	zaten	v.t.	41		
4	gehuld	d.w.	42		
5	hoorde	v.t.	43		
6	· hoefslag	inf.	44		
7	· gehuil	d.w.	45		
8	maken -	t.t.	46		
9	· gehuil	d.w.	47		
10	bezaten -	o.w.	48		
11	voorbereid -	t.t.	49		
12	· aanval	inf.	50		
13	kwamen	v.t.	51		
14	aangerend	d.w.	52		
15	lijkt	t.t.	53		
16	verdeelden -	d.w.	54		
17	aanvallen -	t.t.	55		
18	wachtte	v.t.	56		
19	genaderd -	o.w.	57		
20	flikkerden -	inf.	58		
21	omklemde	v.t.	59		
22	aanviel	v.t.	60		
23	waagden -	o.w.	61		
24	· aanval	t.t.	62		
25	· schoten	v.t.	63		
26	ingezet -	o.w.	64		
27	· gehuil	d.w.	65		
28	aangedreven -	-----	66		
29	prijsgeven -	d.w.	67		
30	spreekt	t.t.	68		
31	verdient -	inf.	69		
32	schoot	v.t.	70		
33	vlogen -	-----	71		

34	opgeheven	d.w.	72
35	sloeg	v.t.	73
36	· gehuil	d.w.	74
37	dropen -	inf.	75
38	aan kwamen -	o.w.	

38 - 8 (.)	30
fout (-)	15

	15

weest aan de regel, dat veel d.w. gevormd worden met het praefix ge-? Maar er is ook geleerd, veel nadrukkelijker zelfs, dat zwakke d.w. steeds eindigen op -d of op -t. Waarom, waardoor is de herinnering aan deze nadrukkelijke lering vervaagd en domineert de vermoedelijk zwakkere?

'Aanval' is een keer infinitief. Toch is er geleerd, dat infinitieven steeds eindigen op (e)n.

We wagen ons aan een beschouwing der overige 15 fouten:

8.	maken	t.t.	26.	ingezet	o.w.
10.	bezaten	o.w.	28.	aangedreven	?
11.	voorbereid	t.t	29.	prijsgeven	d.w.
16.	verdeelden	d.w.	31.	verdient	inf.
17.	aanvallen	t.t.	33.	vlogen	?
19.	genaderd	o.w.	37.	dropen	inf.
20.	flikkerden	inf.	38.	aankwamen	o.w.
23.	waagden	o.w.			

Allereerst: waarom blijven 'aangedreven' en 'vlogen' onbenoemd? Een eenvoudig deelwoord en een eenvoudige v.t. Bespannen, gehuld, aangerend e.a. worden herkend en terecht als d.w. benoemd; waarom aangedreven niet? Gleed, zaten, kwamen e.a. worden herkend en benoemd als v.t.; waarom vlogen niet?

Er zijn ook hier weer voor de hand liggende fouten: 8 maken kàn een t.t. zijn, 11 voorbereid en 17 aanvallen eveneens.

Maar verder: Welk een begripsverwarring!

Lijkt en spreekt zijn herkend als t.t., terecht, maar waarom is verdient een infinitief?

Gleed, zaten, hoorde enz. zijn herkend als v.t. Maar flikkerden en dropen zijn infinitieven, bezaten, waagden en kwamen aan onbepaalde wijzen!

Bespannen, gehuld, aangerend enz. terecht: deelwoorden; maar waarom zijn genaderd en ingezet onbepaalde wijzen?

Merkwaardig is ook het gebruik van de termen: infinitief en onbepaalde wijs naast elkaar. Niet duidelijk is, of het meisje ze identificeert. Infinitieven zijn: hoefslag, aanval, flikkerden, verdient en dropen; onbepaalde wijzen: bezaten, genaderd, waagden, ingezet en kwamen aan. Zonderlinge conglomeraties.

Onder de infinitieven valt een substantief dat verbum kan zijn:

aanval, maar hoefslag kan dit nimmer; voorts één t.t. en enkele verleden tijden, zwak en sterk; onder de onbepaalde wijzen ook verleden tijden, zwak en sterk, benevens twee zwakke deelwoorden. Identificatie? Het gemeenschappelijke voorkomen der verleden tijden pleit er voor; het exclusief voorkomen der substantieven bij de infinitieven, der deelwoorden bij de onbepaalde wijzen pleiten er tegen. We laten het probleem maar onopgelost, constateren slechts de terminologische chaos.

Herkent en benoemt dit kind naar vorm-onderscheid? T.t. als lijkt en spreekt pleiten er voor: 'stam' + t; maar waarom geldt dit vormcriterium dan niet bij verdient, dat infinitief is.

Geschiedt herkenning en benoeming naar functie-onderscheid?

Voor de L.S. hebben de hulpwerkwoorden zullen, kunnen, mogen, weten, moeten en heeft het voorzetsel te voor w.w. de functie, infinitieven - onbepaalde wijzen - aan te kondigen:

Hoe angstig *moet* het iemand maken....
van beide kanten de paarden aan *te* vallen....
in de sneeuw *te* doen bijten....
hij *kon* een van zijn prachtige paarden prijsgeven....
Desondanks wordt

maken	t.t.	te doen bijten	niet herkend
aan te vallen	t.t.	prijsgeven	d.w.

De functie van moet, kon en te heeft dus niet als onderscheidingscriterium gediend.

Maar: Op welke grond zijn hoefslag, flikkerden en verdient wel als infinitieven bestempeld?

b. Leerlingen bestemd voor het U.L.O.

Twee dictees, resp. van de nrs B 16 en B 21.

B 16.

Resultaat: 45-0-45-45.

Het lijkt ons niet noodzakelijk deze staat over te nemen; hij is natuurlijk vrijwel conform aan die van A 11. Er ontbreken 5 w.w., t.w.: gewonde - geweven - gebreide - ontvluchte - zijn.

Voor dit ontbreken is een plausibele verklaring te geven: de school gaf voor de z.g. 'dw. als bnw. gebruikt' òòk aan, dat het eigenlijk bnw. zijn. Dit intelligente meisje - 11 jaar oud - heeft vermoedelijk bewust

de ‘d.w.’ gewonde, geweven, gebreide en ontvluchte uitgeschakeld, al is het een kleine inconsequentie, dat ze gesmede wel opneemt. De omissie zijn kan misschien verklaard worden uit verwarring met het bezittelijk vnw.; het wordt onmiddellijk voorafgegaan door ‘zijn baas’ en onmiddellijk gevolgd door ‘zijn vrijheid’.

B 21.
Resultaat: 61-14-47-30[1)].

Er zijn 47 werkwoorden herkend. Dit betekent dat 3 van de 50 w.w. niet herkend zijn. Als compensatie kunnen de elf niet-ww., die als ww. zijn aangeduid, moeilijk gelden.
Niet herkend zijn: kwam - vergiste - zijn.
Men behoeft dit deze l.l. niet zwaar aan te rekenen.
Anders staat het met de 14 niet-ww., die als ww. zijn beschouwd. Het zijn:

4.	bedragen	24 en 26.	wonden	56.	beruchte
6.	uitbreiding	34.	dienst	58.	geschenken
11.	sloten	39.	vragen	61.	sieraad
13.	beplanting	42.	schade		
19.	strijd	46.	opdrachten		

Veel fouten zijn weer verklaarbaar, eensdeels door verwantschap met ww., anderdeels doordat overeenkomstige woorden als ww. bestààn.
Onder de eerste categorie vallen:

uitbreiding - beplanting - dienst - opdrachten;

onder de tweede:

bedragen - sloten - strijd - wonden - vragen.

Minder begrijpelijk zijn:

schade - beruchte - geschenken - sieraad.

De afwijkingen in de benoeming zijn minder storend dan bij B 9; trouwens, het resultaat is ook aanzienlijk beter: 30 tegen 15.
Uitbreiding en beplanting worden beide onbepaalde wijs genoemd;

1) Deze leerling is als de zwakste genomen, omdat hij op grond van de wijze van berekening, die op. p. 165 is weergegeven, het grootste aantal fouten maakt. In totaal 31. De nrs. B 18, B 25 en F 20 komen weliswaar op slechts 24 goed benoemde w.w., B 21 op 30, doch zij maken ieder ‘slechts’ 50 - 24 = 26 fouten.

School:_____ Datum:_____
Klasse:_____
Leerling: Naam:_____
Geslacht: j.m._____
B 21. Leeftijd in jaren:_____

nr	werkwoord	vorm of tijd	nr	werkwoord	vorm of tijd
1	breidde	v.t.	38	noteert	t.t.
2	besloot	v.t.	39	· vragen	t.t.
3	vergroten -	(t.t.)	40	beantwoordt -	d.w.
		d.w.	41	berokkent -	d.w.
4	· bedragen	t.t.	42	· schade	t.t.
5	besteedde	v.t.	43	wordt	t.t.
6	· uitbreiding	o.w.	44	vertrouwd	d.w.
7	werd	v.t.	45	aarzelt	t.t.
8	verbeterd	d.w.	46	· opdrachten	d.w.
9	slechtte	v.t.	47	belasten -	d.w.
10	dempte	v.t.	48	geweven -	t.t.
11	· sloten	t.t.	49	gebreide -	t.t.
12	stelde	v.t.	50	hield -	t.t.
13	· beplanting	o.w.	51	ontvluchte -	t.t.
14	voerden	v.t.	52	heeft	t.t.
15	wandelt	t.t.	53	verheugd	d.w.
16	herkent	t.t.	54	vermijdt	t.t.
17	ontmoetten	v.t.	55	speelde	v.t.
18	ontbrandde	v.t.	56	· beruchte	v.t.
19	· strijd	t.t.	57	versmaad -	d.w.
20	gewonde -	inf.	58	· geschenken	d.w.
21	werden -	t.t.	59	gesmede -	t.t.
22	gebracht	d.w.	60	vormden -	t.t.
23	bloedden	v.t.	61	· (sieraad)	-----
24	· wonden	t.t.	62		
25	trachtten	v.t.	63		
26	· wonden	t.t.	64		
27	hechten -	t.t.	65		
28	baatte	v.t.	66		
29	vergrootte	v.t.	67		
30	tracht	t.t.	68		
31	voorkomen	o.w.	69		
32	verdient -	d.w.	70		

33	verliet -	d.w.	71
34	· dienst	t.t.	72
35	zendt	t.t.	73
36	halen -	t.t.	74
37	schelt	t.t.	75

61 - 14 (.)	47
fout (-)	17

	30

waarom, is niet duidelijk, maar de consequente toepassing in beide gevallen van een zelfde vormingscriterium (werkwoordelijke stam + suffix -ing) kàn wijzen op een grammaticale overtuiging.

De benoeming van strijd, t.t., is wegens de woordvorm acceptabel; de benoeming van dienst, t.t., moeilijker; de benoeming van opdrachten, d.w., al heel weinig. Daar staat weer tegenover dat bedragen, wonden en vragen, alle drie als t.t. aangeduid, ook teg. tijdsvormen kùnnen zijn. De benoeming van sloten, t.t., plaatst weer voor een raadsel. Hetzelfde geldt voor schade, t.t., beruchte, v.t., geschenken, d.w. (vanwege het praefix ge-?). Sieraad is niet benoemd.

En nu de 17 overige fouten:

3.	vergro-ten	d.w.	36.	halen	t.t.	50.	hield	t.t.
20.	gewon-de	inf.	40.	beant-woordt	d.w.	51.	ont-vluchte	t.t.
21.	werden	t.t.	41.	berok kent	d.w.	57.	ver-smaad	d.w.
27.	hechten	t.t.	47.	belasten	d.w.	59.	gesmede	t.t.
32.	verdient	d.w.	48.	geweven	t.t.	60.	vormden	t.t.
33.	verliet	d.w.	49.	gebreide	t.t.			

Een frappante merkwaardigheid springt direct in het oog: de grote voorkeur voor d.w. en t.t., in 16 van de 17 gevallen. Slechts in een geval treedt een infinitief op (20. gewonde) en in het geheel geen v.t.

Is een verklaring te geven? Onder de ‘deelwoorden’ vallen: twee infinitieven, vergroten en belasten; vier t.t., verdient, beantwoordt, berokkent, versmaad; een v.t. verliet.

Alle vormen met de praefixen be- en ver-. Speelt hier een slecht verwerkt, althans slecht gememoriseerd en onoordeelkundig toegepast stukje L.S.-grammatica een rol?

Bij werkwoorden met de praefixen be-, ge-, er-, her-, ont-, ver- wordt (dikwijls) gewezen op de vormovereenkomst tussen vormen van de t.t. en het deelwoord, behoudens de slot -t of slot -d:

vergroot	-	vergroot	versmaad	-	versmaad
belast	-	belast	beantwoord	-	beantwoord
verdient	-	verdiend	berokkent	-	berokkend

enz.

Is deze praefix-‘regel’ tijdens het werk plotseling in het bewustzijn van deze jongen opgedoken, gecombineerd met het begrip ‘deelwoord’, maar hoe? en is hij dusdanig onder de bekoring ervan gekomen, dat

hij infinitieven, t.t. en v.t. klakkeloos als deelwoorden aanduidt?

Deze ‘verklaring’ kan de verwarring met de t.t. ‘verklaren’, maar zij faalt ter verklaring van de overheveling der beide infinitieven en van de v.t. naar de categorie deelwoord: vergroten, belasten, verliet.

Dat hechten en halen die in de tekst infinitieven zijn: De doktoren trachtten onmiddellijk de wonden te hechten; om boodschappen op te halen, bestempeld worden als t.t., kan weer verklaard worden uit de overeenkomstige woordvorm.

Maar de v.t. werden, hield en vormden als t.t.?

Twee sterke w.w. met duidelijke klinkerwisseling, een zwak w.w. met het bekende meervoudssuffix -den?

En de ‘d.w. als bnw. gebruikt’: geweven, gebreide, ontvluchte, gesmede? Zonder een enkel kenteken dat ook maar wijst in de richting van een t.t.? Wonderlijk is de uitzondering ‘gewonde’, dat tot infinitief is gepromoveerd.

We constateren dus: d.w. worden verward met infinitieven, t.t. en v.t.; daarnaast worden t.t. verward met infinitieven, v.t. en d.w.

De t.t. verdient, beantwoordt, berokkent en versmaad worden d.w. genoemd.

Toch ontbreekt in de tekst het L.S.-herkenningscriterium van het d.w.: een der vormen van de hulpwerkwoorden hebben, zijn, worden: Iedere staatsman die tracht oorlog te voorkomen, verdient onze steun. Alle vragen.... beantwoordt hij nauwkeurig; anders berokkent hij zijn baas schade.

Evenmin komt het voor in de haast klassieke vraag:

Waarom versmaad je deze geschenken?

Hoe komt het dat deze jongen in deze toch weinig critieke momenten faalt?

Er zijn 5 d.w. vormen; 4 worden tot t.t.: geweven, gebreide, ontvluchte, gesmede; 1 tot infinitief: gewonde.

De 4 infinitieven zijn duidelijk kenbaar:

te vergroten, te hechten, op te halen, te belasten. Ze worden eerlijk verdeeld tussen t.t. (hechten en halen) en d.w. (vergroten en belasten).

Deze jongen is niet blind voor vorm-onderscheidingen: wandelt, herkent, schelt, noteert zijn terecht als t.t. aangeduid; vermoedelijk herkend als ‘stam’ + t; waarom wordt deze (veronderstelde) gedachtengang niet gevolgd bij verdient, beantwoordt, berokkent?

Werd is v.t.; werden t.t.!

Ontmoetten, bloedden, trachtten zijn terecht v.t.; vormden wordt een t.t.

Hij is evenmin blind voor functie-onderscheiding. In werd verbeterd; werden gebracht, wordt vertrouwd, heeft verheugd zijn verbeterd, gebracht, vertrouwd en verheugd, juist, als d.w. aangeduid.

Maar bij vergroten, belasten, verdient, verliet ontbreekt ieder spoor van hulpwerkwoorden; toch zijn het 'd.w.'.

Men blijft bij de verklaring der fouten in het duister tasten; is er wel een verklaring voor te vinden?

c. Leerlingen van de niet-opleidingsgroep.

Een dictee en een opstel, resp. van de nrs G 4 en G 10.

G 4.

Resultaat: 48-4-44-44.

Er zijn 44 w.w. herkend, er ontbreken dus 6.

Dit zijn:	vergroten	halen
	gewonde	geweven
	voorkomen	gebreide,

drie infinitieven en drie 'd.w. als bnw. gebruikt'.

Foutief zijn als w.w. aangegeven:

uitbreiding - dw.	slecht - dw.
opdrachten - h.w.w.	beruchte - dw.

De twee eerste fouten zijn weer te verklaren uit de verwantschap met w.w.; waarom uitbreiding, slecht en beruchte d.w. zijn genoemd, is niet duidelijk. Opdrachten is het 'hele werkwoord', een L.S.-term voor infinitief. Vermoedelijk door het meervoudssuffix -en.

Hechten en belasten zijn wel als infinitief herkend; waarom vergroten, voorkomen, halen niet? Alle vijf infinitieven worden toch voorafgegaan door het voorzetsel te.

Ontvluchte en gesmede worden herkend als d.w. als bnw. gebruikt; gewonde, geweven en gebreide niet.

Overigens levert deze jongen een zeer goed stuk werk, dat kwalitatief op dezelfde hoogte ligt als het beste werk uit de a.s. U.L.O.-groep en uit de a.s. V.H.M.O.-groep, A 11 uitgezonderd.

School:_____ Datum:_____
Klasse:_____
Leerling: Naam:_____
Geslacht: j.m._____
G 10. Leeftijd in jaren:_____

nr	werkwoord	vorm of tijd	nr	werkwoord	vorm of tijd
1	· onher-bergzame	t.t.	39	· zijn	d.w.
2	gleed	v.t.	40	· vastberaden	h.w.w.
3	· paarden	h.w.w.	41	· hij	d.w.
4	· personen	t.t.	42	· zijn	d.w.
5	· middelbare	v.t.	43	· eerste	t.t.
6	· paar	t.t.	44	· wolf	v.t.
7	· dikke	h.w.w.	45	· de wolven	h.w.w.
8	gehuld -	t.t.	46	· een	d.w.
9	· hoefslag	d.w.	47	· meteen daarop	h.w.w.
10	· der	t.t.	48	· twee schoten	d.w.
11	· wolven	h.w.w.	49	· wolven	h.w.w.
12	· iemand	h.w.w.	50	hadden -	h.w.w.
13	· alleen	d.w.	51	· draf	t.t.
14	· witte	v.t.	52	ingezet -	v.t.
15	· sneeuw	t.t.	53	· der	d.w.
16	· der	h.w.w.	54	· wolven	h.w.w.
17	· wolven	h.w.w.	55	· de	d.w.
18	· personen	h.w.w.	56	· man	d.w.
19	· man	t.t.	57	· hij	d.w.
20	· middelbare	v.t.	58	· prachtige	v.t.
21	· leeftijd	d.w.	49	· de wolven	h.w.w.
22	was -	t.t.	60	· hij	d.w.
23	· een	d.w.	61	· tweestrijd	t.t.
24	· wolven	h.w.w.	62	spreekt -	v.t.
25	· hij	v.t.	63	· bijna	t.t.
26	· zijn	t.t.	64	doe -	d.w.
27	· dubbel-loops-geweer	v.t.	65	· niet	d.w.
28	· De	d.w.	66	· paard	t.t.
29	· wolven	h.w.w.	67	verdient -	v.t.
30	· dieren	h.w.w.	68	· hij	d.w.

31	· mensen-verstand	t.t.	69	· de	d.w
32	· zij	d.w.	70	· wolven	h.w.w.
33	· twee	t.t.	71	· man	d.w.
34	· beide	t.t.	72	· kolf	v.t.
35	vallen -	d.w.	73	· zij	d.w.
36	· man	t.t.	74	· Hammerfest	h.w.w.
37	· de wolven	h.w.w.	75		
38	· de slee	v.t.			

74 - 65 (.)	9
fout (-)	8

	1

Dit kan niet gezegd worden van:
G 10.
Resultaat 74-65-9-1.

Aan een analyse van dit werk valt niet te denken. Van de 75 ‘werkwoorden’ zijn er 9 werkelijk werkwoord:

2.	gleed	35.	vallen	62.	spreekt
8.	gehuld	50.	hadden	64.	doe
22.	was	52.	ingezet	67.	verdient

Het enige goed benoemde is gleed, v.t. Gehuld en was zijn t.t., ingezet, spreekt en verdient v.t., vallen en doe zijn d.w., hadden een infinitief. Wat zullen we van dit werk meer zeggen? Alle grammaticaal onderscheidingsvermogen, voorzover het op woordsoorten betrekking heeft, ontbreekt:

infinitieven:	*t.t.*:	*v.t.*:	*d.w.*:
paarden	onherbergzame	gleed	hoefslag
dikke	personen	middelbare	alleen
wolven	paar	witte	leeftijd
der	gehuld	dubbelloopsgeweer	een
enz.	der	de slee	de
	enz.	enz.	enz.

Zowel onder de infinitieven als onder de t.t., v.t. en d.w. vindt men substantieven, adjectieven, lidwoorden.

Deze zes stuks leerlingenwerk geven uitersten naar beide kanten, maar zijn toch als voldoende representatief te beschouwen.

Er is geen verschil anders dan in graad, enerzijds tussen het zwakste en het kwalitatief (wat) betere werk, anderzijds tussen het beste en het kwalitatief (wat) mindere werk.

In het midden vloeien zij ongemerkt ineen.

Men vindt tussen

A 11 (50-0-50-50)
en
G 10 (74-65-9-1)

overal dezelfde fouten: alle woordsoorten treden als werkwoord op; alle vinden zij een plaats als t.t., v.t., d.w. of infinitief; de werkwoorden zelf eveneens, maar ongeacht hun vorm (en) of functie.

De protocollen van de klassikale besprekingen waarmee wij na de groepsanalyse dit hoofdstuk besluiten, geven een eerste, voorlopige verklaring van de hierboven geconstateerde chaotische begripsverwarring.

3. *De resultaten der indelingsgroepen.*

In eerste instantie zijn de p.p. gesplitst in twee groepen, een opleidings- en een niet-opleidingsgroep. Er werd herkenning van werkwoorden gevraagd in tweeërlei soort werk: opstel en dictee.

De resultaten van de tabellen 2 t/m 9, dienen dus in vier groepen te worden ondergebracht:

Opleiding:	opstel,	Niet-opleiding:	opstel,
	dictee;		dictee.

Tabel 13 geeft dit samenvattend overzicht; naast de resultaten der afzonderlijke scholen de groepstotalen en de groepsgemiddelden per leerling.

De groep opleiding is nader gesplitst, weer overeenkomstig de tabellen 2 t/m 9, in een groep a.s. V.H.M.O.-leerlingen en een groep a.s. U.L.O.-leerlingen.

Tabel 14 geeft een gedifferentieerd overzicht, weer met groepstotalen en groepsgemiddelden.

Terwille van de overzichtelijkheid zijn de groepsgemiddelden uit de tabellen 13 en 14 in twee afzonderlijke tabellen samengevat.

Tabel 15a geeft de absolute waarden; Tabel 15b de procentuele.

Deze tabellen behoeven weinig commentaar. De uitkomsten waren na hetgeen bij de bespreking der individuele scholen en individuele leerlingen naar voren is gekomen, te verwachten. De niet-opleidingsgroep blijft zowel bij het opstel als bij het dictee ver achter bij de a.s. U.L.O.- en V.H.M.O.-leerlingen, in drie van de vier kolommen althans, en wel in de drie beslissende. Alleen in de kolom ‘totaal “herkend”’ is de achterstand betrekkelijk gering. We weten nu, hoe dit betrekkelijk geringe verschil is ontstaan; juist bij de niet-opleidingsgroep is er het grote surplus en het grote tekort, het verre overschrijden van 50 en het verre blijven beneden 50, wat de gemiddelden resp. van 42,9 en 42,6 verklaart. Tussen de a.s. U.L.O.-leerlingen en de a.s. V.H.M.O.-leer-

Tabel 13
Opleiding (V.H.M.O. + U.L.O.)

Aard van het werk: O p s t e l .					
School	aantal ll.	aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd
		totaal	fout	goed	
A	15	721	26	695	589
B	13	642	67	575	450
C	-	-	-	-	-
D	-	-	-	-	-
E	7	298	12	286	256
F	5	249	26	223	180
G	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-
tot.	40	1910	131	1779	1475
gemidd. per ll.		47,7	3,3	44,3[1)]	36,9
Aard van het werk: D i c t e e .					
A	12	547	9	538	488
B	13	621	45	576	46
C	-	-	-	-	-
D	-	-	-	-	-
E	10	449	14	435	387
F	5	232	14	218	183
G	-	-	-	-	-
H	-	-	-	-	-
tot.	40	1849	82	1767	1519
gemidd. per ll.		46,2	2,-	44,2	38,-

Niet-opleiding

Aard van het werk: O p s t e l .			
School	aantal ll.	aantal w.w. 'herkend'	van de werkelijke

1) Afwijkingen in tienden ontstaan door afronding naar boven of beneden: 47,7-3,3 'behoorde' 44,*4* te zijn.

					w.w. *juist* benoemd
		totaal	fout	goed	
A	-	-	-	-	-
B	-	-	-	-	-
C	19	888	199	689	517
D	8	316	124	192	115
E	9	342	83	259	165
F	7	357	229	128	71
G	7	288	94	194	134
H	10	383	141	242	170
tot.	60	2574	870	1704	1172
gemidd. per ll.		42,9	14,5	28,4	19,5
Aard van het werk: D i c t e e .					
A	-	-	-	-	-
B	-	-	-	-	-
C	17	789	117	672	445
D	9	386	87	299	153
E	5	213	49	164	83
F	8	394	115	279	150
G	8	330	38	292	230
H	13	447	68	379	259
tot.	60	2559	474	2085	1320
gemidd. per ll.		42,6	7,9	34,7	22,-

Tabel 14
V.H.M.O.

Aard van het werk: O p s t e l .					
School	aantal ll.	aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd
		totaal	fout	goed	
A	7	331	2	329	292
B	8	392	40	352	273
E	5	228	10	218	198
F	2	101	10	91	78
tot.	22	1052	62	990	841
gemidd. per ll.		47,8	2,8	45,-	38,2
Aard van het werk: D i c t e e .					
A	8	355	1	354	340
B	6	276	7	269	222
E	4	188	10	178	161
F	3	140	8	132	117
tot.	21	959	26	933	840
gemidd. per ll.		45,7	1,2	44,4	40,-

U.L.O.

Aard van het werk: O p s t e l .					
School	aantal ll.	aantal w.w. 'herkend'			van de werkelijke w.w. *juist* benoemd
		totaal	fout	goed	
A	8	390	24	366	297
B	5	250	27	223	177
E	2	70	2	68	58
F	3	148	16	132	102
tot.	18	858	69	789	634
gemidd. per ll.		47,7	3,8	43,8	35,2

Aard van het werk: D i c t e e .					
A	4	192	8	184	148
B	7	345	38	307	239
E	6	261	4	257	226
F	2	92	6	86	66
tot.	19	890	56	834	679
gemidd. per ll.		46,8	3,-	43,9	35,7

Tabel 15a

	Gemiddelden per ll. Opstel aantal w.w. 'herkend' totaal	**fout**	**goed**	**van de werkelijke w.w. *juist* benoemd**
niet-opleiding	42,9	14,5	28,4	19,5
bestemd voor U.L.O.	47,7	3,8	43,8	35,2
bestemd v.V.H.M.O.	47,8	2,8	45,-	38,2
	Dictee			
niet-opleiding	42,6	7,9	34,7	22,-
bestemd voor U.L.O.	46,8	3,-	43,9	35,7
bestemd v.V.H.M.O.	45,7	1,2	44,4	40,-

Tabel 15b

	Gemiddelden per ll. in % Opstel aantal w.w. 'herkend' totaal	**fout**	**goed**	**van de werkelijke w.w. *juist* benoemd**
niet-opleiding	85,8%	29,-%	56,8%	39,-%
bestemd voor U.L.O.	95,4%	7,6%	87,6%	70,4%
bestemd v.V.H.M.O.	95,6%	5,6%	90,-%	76,4%
	Dictee			
niet-opleiding	85,2%	15,8%	69,4%	44,-%
bestemd voor U.L.O.	93,6%	6,-%	87,8%	71,4%
bestemd v.V.H.M.O.	91,4%	2,4%	88,8%	80,-%

lingen is weinig verschil; laatstgenoemde groep ligt over de gehele lijn iets hoger, behalve in de kolom ‘totaal “herkend”’, dictee, waar de U.L.O.-groep het hoogste komt: Het surplus is bij deze groep gemiddeld hoger dan bij het V.H.M.O. De herkenning der werkwoorden is bij het opstel klaarblijkelijk moeilijker geweest dan bij het dictee; er zijn percentsgewijs meer fouten gemaakt in de herkenning, het aantal werkelijke w.w. ligt lager, behalve, opmerkelijk, voor de groep a.s. V.H.M.O.-leerlingen. Zo ook het aantal juist benoemde w.w. Men vergelijke de desbetreffende kolommen uit Tabel 15b.

De verklaring van de lagere totalen bij het opstel ligt voor de hand. Het dictee is opgebouwd uit gangbare oefenstof; de werkwoorden zijn, individueel gezien, bekender. Het opstel bevat een aantal werkwoorden, waarmee vele leerlingen weinig vertrouwd zijn, de zinsconstructie is moeilijker, het is emotioneler van inhoud, waardoor de leerlingen eerder de opdracht uit het oog verliezen of minder correct uitvoeren.

In een laatste tabel willen we de resultaten nog op andere wijze samenvatten, t.w. naar de o.i. voor de werkelijke kennis beslissende kolom: goed herkend en buitendien goed benoemd. En wel naar de onderverdeling 50-46, 45-41, 40-36 enz.

We krijgen dan het volgende overzicht:

Tabel 16

aantal w.w.	**Juist herkende en juist benoemde w.w. niet-opleiding**	**bestemd voor U.L.O.**	**bestemd voor V.H.M.O.**
50-46	-	-	1
45-41	7	9	22
40-36	8	10	9
35-31	9	8	7
30-26	12	7	3
25-21	25	3	-
20-16	17	-	-
15-11	22	-	1
10- 6	9	-	-
5- 0	11	-	-
Totaal	120	37	43
Boven 30 in %	20,-%	73,-%	90,7%

Duidelijker dan een van de andere tabellen geeft Tabel 16 de kwalitatieve achterstand van de niet-opleidingsgroep aan.

Meer dan 30 goed:

niet-opleidingsgroep	20,-%
leerlingen bestemd voor U.L.O.	73,-%
leerlingen bestemd voor V.H.M.O.	90,7 %

Minder dan 21 goed:

niet-opleidingsgroep: 59 van de 120 leerlingen = ruim	49%,
opleidingsgroep: 1 van de 80 leerlingen = ruim	1 %.

Welke zijn de oorzaken van dit falen, speciaal van de niet-opleidingsgroep? De eerste gegevens voor een antwoord vallen reeds af te leiden uit de voorafgaande ontleding van het werk der nrs B 9, B 21 en G 10, de drie zwakste leerlingen van de drie indelingsgroepen. De fouten die deze drie l.l. maken, zijn meer dan individuele fouten; zij zijn karakteristiek voor de gehele niet-opleidingsgroep. Van de zwakste l.l. der beide opleidingsgroepen, B 9 (a.s.V.H.M.O.) en B 21 (a.s.U.L.O.) valt B 9 onder de zwakke, B 21 onder de goede l.l. der niet-opleidingsgroep. Hun fouten vindt men naar kwantiteit en kwaliteit bij deze groep terug. Nadere verificatie is gewenst, doch deze verificatie dient zich niet te beperken tot de foutieve aanduidingen en foutieve benoemingen; het is minstens van evengroot belang te weten, hòè de leerlingen tot juiste en onjuiste benoemingen komen. De klassikale besprekingen, die we na het hoofdonderzoek op een viertal andere scholen hebben gearrangeerd, verschaffen, voorlopig, het gewenste inzicht.

§ 2. De klassikale besprekingen

a. Enkele numerieke gegevens

Onderzocht zijn leerlingen van klasse VI, VII, VIII, volgens onderstaande verhoudingen:

School	VI	VII	VIII
I	14	3	-
J	15	2	-
K	9	-	-
L	14	13	2
Totaal	52	18	2

In totaal dus 72 leerlingen.

De scholen voor het hoofdonderzoek zijn met het oog op de verdeling over opleidings- en niet-opleidingsleerlingen zorgvuldig uitgezocht; voor de klassikale nabesprekingen zijn vier willekeurige niet-opleidingsscholen gekozen. Van te voren was dus niet bekend of er, en zo ja hoeveel, leerlingen bestemd waren voor U.L.O. en V.H.M.O. Het bleken er resp. 9 en 2 te zijn. Zij hebben normaal aan de besprekingen deelgenomen en ook hun antwoorden zijn dus in de protocollen verwerkt.

Van ieder der 4 scholen nemen we, ter vergelijking met het hoofdonderzoek, het beste en het slechtste resultaat op, doch uitsluitend van de niet-opleidingskinderen. Voor de beoordeling dezer cijfers moet bedacht worden, dat aan iedere school slechts het 4e gedeelte van het dictee ter verwerking werd opgegeven, niet het gehele dictee.

School I. (fragment met 12 ww.).
Beste resultaat: 11- 1-10- 9.
Slechtste resultaat: 17-16- 1- 0.

School J. (fragment met 13 ww.).
Beste resultaat: 8- 0- 8- 5.
Slechtste resultaat: 11- 9- 2- 1.

School K. (fragment met 13 ww.).
Beste resultaat: 12- 0-12-11.
Slechtste resultaat: 11- 3- 8- 6.

School L. (fragment met 12 ww.).
Beste resultaat: 12- 1-11-11.
Slechtste resultaat: 6- 6- 0- 0.

Met uitzondering van de beste leerling van school L, die tot de VIIe klasse behoorde, zijn de overigen allen leerlingen van klasse VI. De beide leerlingen van het VIIIe leerjaar behalen:

6- 5- 1 -1
en 7- 6- 1 -1.

b. De doelstelling

Bij de klassikale besprekingen is gezocht:
1. naar de gronden waarop bepaalde woorden als w.w. zijn aangeduid;
2. naar de gronden waarop de benoeming is geschied.

Gevraagd werd dus motivering van de keuze en van de nadere definiëring. Met deze klassikale besprekingen is wat de nadere definiëring, de benoeming betreft, vooruitgelopen op het onderzoek in Hs. XVI: De motivering, waar de resultaten worden beschreven van een individueel onderzoek naar de motivering bij 100 leerlingen. Het wordt daardoor mogelijk de resultaten van deze veel indringender peiling aan de resultaten van het voorlopige, klassikale, onderzoek te toetsen.

Er is een ogenblik gedacht aan de mogelijkheid van een gescheiden behandeling van beide bovengenoemde vraagpunten. Deze gedachte hebben we reeds direct bij het begin van het onderzoek laten varen; voor de leerlingen bleek slechts één probleem aanwezig te zijn. De ‘herkenning’ bleek soms op de nadere definiëring, de benoeming, te berusten:

Besloot: v.t. van besluiten.
V.t. alleen bij w.w.
Besloot is w.w.
Besloot is als w.w. herkend, omdat het als v.t. herkend was.

c. De werkwijze

Er is uitsluitend met het dictee gewerkt, omdat dit zich zo uitstekend leende tot het aanbrengen van logisch-verantwoorde caesuren. Ieder der 4 scholen kreeg een der 4 fragmenten. De tekst werd op het bord geschreven. De eerste opdracht luidde:

Zoek de w.w. en nummer ze als volgt:

1. ....
2. ....
3. enz.

Zodra alle leerlingen gereed waren, werd de tweede opdracht verstrekt:

Zet achter de gevonden w.w.:

t.t.
v.t.
d.w.
h.w.w.

Dit alles overeenkomstig het hoofdonderzoek.

Daarna volgde de klassikale bespreking. De leerlingen hielden het werk voor zich.

De protocollen zijn alle van de proefleider. Ze zijn niet allen even omvangrijk. Het bleek in een geval uiterst moeilijk vruchtbaar contact met de leerlingen te krijgen, vermoedelijk het gevolg van de wat verouderde didactiek van het betrokken schoolhoofd. Deze volstaat met doceren en opgeven van schriftelijk werk. Van enige gedachtenwisseling met de leerlingen is weinig sprake. Vandaar wellicht de wat verblufte houding van de leerlingen, die zelden of nooit voor waarom-problemen waren gesteld.

Niet in alle klassen en niet bij alle w.w. is even lang en even diep doorgevraagd. Er werd gestopt zodra zich tekenen van vermoeidheid of van verveling begonnen te vertonen. Ook wanneer bleek, dat de of dat sommige leerlingen zich de techniek van keuze en benoeming tijdens de discussie hadden eigen gemaakt. In dit geval werden de resultaten gaandeweg beter, maar tegelijk onbetrouwbaarder voor het doel. De proefleider reageerde noch in positieve noch in negatieve zin op de antwoorden.

In de protocollen zijn niet alle fouten opgenomen. Er zijn er meer gemaakt, dat uit de opgenomen lijsten blijkt. Een voorbeeld geven we bij school I.

d. De resultaten

School I.

Te verwerken fragment:

De gemeente breidde zich de laatste jaren voortdurend uit. De gemeenteraad besloot daarom, en wel met algemene stemmen, het wandelpark te vergroten. Aanzienlijke bedragen besteedde men aan deze uitbreiding. De afwatering werd verbeterd, men slechtte enkele wallen en dempte enige sloten. Een tuinarchitect stelde een plan op voor de beplanting. Gemeentewerklieden voerden het plan uit. Wie er nu wandelt, herkent het oorspronkelijke park niet meer.

We geven eerst het werk van de leerling, wier fouten we buiten de eigenlijke werklijst hebben gehouden. Het is tevens de leerling met het slechtste resultaat: 17-16-1-0.

Zij produceerde het volgende 'w.w.'lijstje:

1. de	4. het	7. de	10. enige	13. op	16. nu
2. zich	5. te	8. werd	11. een	14. de	17. het
3. met	6. deze	9. enkele	12. een	15. het	

Dit meisje is het slachtoffer geworden van een tot het einde toe doorwerkende grammaticale begripsverwarring. Zij heeft, blijkens haar antwoorden, gezocht naar die woorden, die stonden, zoals zij het uitdrukte, 'voor een woord dat een naam heeft'. Zij heeft dus klaarblijkelijk w.w. verward met die woorden, die normaal voor zelfst. n.w. staan: de lidwoorden, bepaald en onbepaald, de, het, een; het aanw. vnw. deze; de onbepaalde telwoorden, enkele en enige. Voorts met een drietal voorzetsels, met, te, op, woorden die regelmatig in substantivistisch verband voorkomen. Maar geheel klopt de redenering toch weer niet: zich, werd en nu vallen buiten deze gedachtengang. Zich is, volgens haar, een w.w., omdat breidde er voor stond; werd is w.w. door verbeterd (zij ziet hier plotseling het verband tussen hulpwerkwoord en deelwoord); nu is een werkwoord omdat het voor wandelt staat.

De overige leerlingen hebben als werkwoord aangewezen:

1. breidde uit	6. vergroten	11. verbeterd	16. voerden uit
2. laatste	7. bedragen	12. slechtte	17. wandelt
3. voortdurend	8. besteedde	13. dempte	18. herkent
4. besloot	9. uitbreiding	14. stelde op	19. oorspronkelijke
5. stemmen	10. werd	15. beplanting	

Fout zijn de nrs 2, 3, 5, 7, 9, 15 en 19. De klasse als geheel heeft dus de 12 aanwezige w.w. herkend.
De klassebespreking concentreerde zich eerst op de fouten.

De fouten:

2. laatste
   Is v.t.; te staat er achter.
3. voortdurend
   Is w.w. ‘omdat het steeds voortdurend is’.
5. stemmen
   ‘Ik dacht: Ik stemde.’
   De gemeenteraad doet het. Is v.t.
7. bedragen
   Is w.w. ‘omdat de v.t. bedraagde is’.
9. uitbreiding
   Het w.w. is uitbreiden; v.t. breidde uit.
15. beplanting
   Is w.w. ‘omdat de tuinman het deed’[1)].
19. oorspronkelijke
   Geen reactie.

De werkelijke w.w.:

1. breidde uit
   a. Je kijkt naar wat mensen, dieren of dingen doen.
   b. Ik heb gevraagd: ‘Wat doen de mensen?’
   c. Heeft woord voor woord geprobeerd.
   Gemeente is geen w.w.
   Breidde is niet de naam van een mens, dier of ding.
   Deze leerling slaagt er niet in zijn bedoeling verder te verduidelijken.
   Vermoedelijk is bedoeld:
   Omdat breidde niet de naam van een mens, dier of ding is, is het een w.w.
   Er blijven nog 8 woordsoorten over buiten de substantieven en de verba!
   d. Om de twee d's.

1) Vgl. de opmerking op blz. 173.

4. besloot
    a. 't Is van besluiten; v.t.
    b. 't Is v.t. van besluiten; v.t. alleen bij w.w.
    c. 't Is d.w. Dat zie je aan be-.
    Er is klankverandering en dat hoort bij d.w.

6. vergroten
    a. vergroten is groter maken.
    b. Is t.t.
    c. Is d.w.; alle w.w. met ‘ver’ zijn d.w.

8. besteedde
    Om de twee d's.
10. werd
    a. Om worden. Is v.t.
    b. Is t.t.

11. verbeterd
    a. Komt van verbeteren. Is w.w. Je kunt zeggen: Ik verbeter; jij verbetert.
    b. Is t.t.
    c. Is v.t.

12. slechtte
    Om de twee t's.
13. dempte
    a. Is v.t.
    b. Omdat het dichtgemaakt wordt.
    c. Omdat het hele w.w. dempen is.
    d. Omdat ik het kan doen.
    e. Is t.t.

14. stelde op
    Is v.t.
16. voerden uit
    Is het hele w.w.
17. wandelt
    Geen motivering.
18. herkent
    Is d.w. Achter de stam komt d of t. ‘Her’ staat er voor.

School J.

Te verwerken fragment:

Toen de vijandelijke legers elkaar ontmoetten, ontbrandde er een hevige strijd. De gewonde soldaten werden naar het hospitaal gebracht. Zij bloedden hevig uit hun wonden. Wel trachtten de doktoren onmiddellijk, de wonden te hechten, maar voor velen baatte de hulp niet meer. Hun dood vergrootte weer het aantal slachtoffers van de oorlog. Iedere staatsman die tracht oorlog te voorkomen, verdient onze steun.

Als w.w. aangeduid:

1. vijandelijke	7. soldaten	13. doktoren	19. tracht
2. ontmoetten	8. werden	14. onmiddellijk	20. voorkomen
3. ontbrandde	9. hospitaal	15. hechten	21. verdient
4. hevige	10. gebracht	16. baatte	22. steun
5. strijd	11. bloedden	17. hulp	
6. gewonde	12. trachtten	18. vergrootte	

Fout zijn de nrs 1, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 17, 22. De 13 aanwezige w.w. zijn door de klasse alle herkend.

De fouten:

1. vijandelijke
    a. 't Is toch een ding. Een ding is een w.w., als het echt gebeurd is.
    b. Een ding is een w.w., omdat het mensen zijn die het laten doen.

4. hevige
   Geen motivering.
5. strijd
   Omdat ze het doen.
7. soldaten
   Geen motivering.
9. hospitaal
    a. Dat is een ziekenhuis.
    b. Het is een ding.

13. doktoren
    Is t.t.
14. onmiddellijk
    Om de twee d's en de twee l's.

17. hulp
    Is van helpen.
22. steun
    Is van steunde.

De werkelijke w.w.:

2. ontmoetten
    a. Weet ik niet.
    b. Je ken het doen.
    c. 't Is t.t.
    d. 't Is v.t. Om toen.
    e. Het zijn er meer dan een.
    f. Omdat ze met een heleboel zijn.

3. ontbrandde
    a. Omdat er ‘de’ achter staat.
    b. 't Is v.t.; de stam is ontbrand.

6. gewonde
    a. Omdat wonden een w.w. is.
    b. 't Is een d.w.; je kan er ‘zijn’ voor zetten: Ze zijn gewond.
    c. 't Is v.t.

8. werden
    a. Je kan het vervoegen.
    b. 't Is d.w.
    c. 't Is v.t. Word is t.t.
    d. 't Is zwak.

10. gebracht
    a. Je kan het doen.
    b. 't Is een d.w.; je kan er ‘hebben’ bij zetten:
    Zij hebben gebracht. (Dezelfde l.l. als 6*b*).

11. bloedden
    a. Om de twee d's.
    b. 't Is v.t.; bloed is t.t.
    c. Je kan het vervoegen.

12. trachtten
    Tracht is t.t.; trachtten is v.t.

15. hechten
    Is v.t.; hecht is t.t.; hechten v.t.
16. baatte
    Is v.t. Om te twee t's. Baat is t.t
18. vergrootte
    Niet onderzocht.
19. tracht
    a. Is t.t.
    b. Is stam + t.

20. voorkomen
    a. Is t.t.
    b. Is v.t.

21. verdient.
    Niet onderzocht.

School K.

Verwerkt werd het derde fragment:

Toen Kees de school verliet, kwam hij in dienst bij een winkelier. Iedere morgen zendt de winkelier hem uit om boodschappen op te halen. Kees schelt bij alle klanten aan en noteert de orders. Alle vragen naar de prijs beantwoordt hij nauwkeurig; anders berokkent hij zijn baas schade. Hij wordt dan ook ten volle door zijn baas vertrouwd die nimmer aarzelt hem met moeilijke opdrachten te belasten. Hij vergiste zich echter nimmer.

Aangeduid als w.w.:

1. verliet	8. noteert	15. wordt
2. kwam	9. orders	16. vertrouwd
3. dienst	10. vragen	17. aarzelt
4. zendt uit	11. beantwoordt	18. opdrachten
5. boodschappen	12. berokkent	19. belasten
6. op (te) halen	13. zijn	20. vergiste
7. schelt aan	14. schade	

Fout zijn de nrs 3, 5, 9, 10, 13, 14, 18. De 13 werkelijke w.w. zijn alle herkend.

De fouten:

3. dienst
    a. Komt van dienen. Zijn allebei w.w.
    b. 't Is t.t. Komt niet tot verdere motivering.
    c. 't Is t.t. Om verdiensten.
    d. 't Is geen w.w. 't Is een d.w. Omdat kwam de persoonsvorm is (kwam in dienst bij....).

5. boodschappen
   Geen motivering.
9. orders
    a. Geen motivering.
    b. Komt van ordenen.

10. vragen
    Is in v.t. gevraagd.
13. zijn
    Geen motivering.
14. schade
    Geen motivering.
18. opdrachten
    De v.t. is opdrachtte.

De werkelijke w.w.:

1. verliet
    a. In v.t. verandert het w.w. Verlaten wordt verliet.
    b. Omdat het een handeling is.

2. kwam
    a. Van kwam kun je komen maken.
    b.c. en *d.* Geen motivering.
    e. Er is een klinkerverandering. Net als bij drinken - dronk. Dronk is de persoonsvorm.

4. zendt uit
   Kan je in de v.t. zetten: zond.

6. op (te) halen
    a. Als je het in de v.t. zet, wordt het opgehaald.
    b. Opgehaalde is v.t.
    c. 't Is t.t.
    d. 't Is het hele w.w. Na te.

7. schelt aan
    a. Is van aanschellen.
    b. Dat doe je.
    c. 't Is t.t. Omdat je het altijd doet.
    d. Je kunt er schold of schelde van maken.
    e. Je kunt het aan de vorm zien. De laatste letter is een t.

8. noteert
   Is noteerde, is v.t.
11. beantwoordt
   Niet onderzocht.
12. berokkent
   Niet onderzocht.
15. wordt
    a. Is w.w. om werd.
    b. Is t.t. Zie je aan hij. Als het v.t. is, komt er nooit een t achter.

16. vertrouwd
   Niet onderzocht.
17. aarzelt
   Niet onderzocht.
19. belasten
   Is w.w.; te staat er voor.
20. vergiste
   Niet onderzocht.

School L.

Fragment:
Geweven goederen zijn vaak sterker dan gebreide. Men hield de ontvluchte gevangene spoedig weer aan; hij heeft zich niet lang in zijn vrijheid verheugd. Vermijdt je broer wel steeds slecht gezelschap? Hij speelde laatst met een beruchte straatjongen. Waarom versmaad je deze ge-

schenken? De gesmede brugleuningen vormden een sieraad voor de gracht.

Aangegeven als w.w.:

1. geweven	7. heeft	13. straatjongen
(2. zijn)[1)]	8. vrijheid	14. versmaad
3. gebreide	9. verheugd	15. geschenken
4. hield aan	10. vermijdt	16. gesmede
5. ontvluchte	11. speelde	17. vormden
6. gevangene	12. beruchte	

Fout zijn de nrs 6, 8, 12, 13 en 15; van de overige 12 w.w. zijn er 11 herkend, alleen zijn niet.

Dit is de klasse waarmee vrijwel geen contact te krijgen was, ondanks geduldig aanhouden, stimulerend en tegemoetkomend vragen, humoristische voorstelling van zaken. Het gehele gebruikelijke arsenaal van contactmiddelen werd zonder veel resultaat afgewerkt.

De fouten:

6. gevangene
   - *a.* volt. dw. om hulpww. heeft (de gevangene heeft....).
   - *b.* volt. dw. Staat ‘ge’-.

8. vrijheid
   Niet onderzocht.
12. beruchte
   Niet onderzocht.
13. straatjongen
   Geen motivering.
15. geschenken
   Geen motivering.

De werkelijke w.w.:

1. geweven
   - *a.* Geen motivering.
   - *b.* volt. dw. Omdat er een hulpww. bij staat. Het hulpww. zijn (Er staat: Geweven goederen zijn sterker dan gebreide.).

1) Zie bij 2 op blz. 202.

2. zijn
   Door niemand als w.w. herkend (zie echter de motivering bij 1*b* en 3*b*).
3. gebreide
   a. volt. dw. Staat ‘ge’ voor.
   b. volt. dw. Staat hulpww. in de zin: zijn.

4. hield aan
   a. Geen motivering.
   b. Een veranderde stam.
   c. 't Is van hebben.
   d. 't Is van houden. Er wordt iets gedaan. Er gebeurt iets.

5. ontvluchte
   a. 't Is v.t. 't Is al gebeurd. De gevangene is al lang ontvlucht.
   b. 't Is t.t.
   c. 't Is d.w.

7. heeft
   a. Is niet lang buiten geweest.
   b. 't Is van hebben.

9. verheugd
   a. Geen motivering.
   b. Er gebeurt iets.

10. vermijdt
    't Is t.t. Staat t achter de stam.
11. speelde
    Niet onderzocht.
14. versmaad
    't Is t.t. Alleen de stam. Om je = jij.
16. gesmede
    Niet onderzocht.
17. vormden
    Niet onderzocht.

§ 3. Algemene tendenties in de herkenning

Het is thans, na de afronding van het onderzoek naar de herkenning via de klassikale besprekingen, van belang na te gaan of er bij de herkenning algemene tendenties zijn te constateren. Dit is inderdaad het geval.

Het herkennen is een psychologisch zeer gecompliceerd proces, dat moeilijk te analyseren is en dat voor deze analyse een uitvoeriger studie zou vereisen dan voor de eenvoudige rubricering der gevallen, die wij nastreven, noodzakelijk is. Onderzocht zou moeten worden welke psychische processen bij het herkennen een rol spelen en welk(e) van deze processen eventueel, de doorslag geven (geeft). De herkenning, zoals zij bij dit onderzoek plaats vond, heeft, naar het ons voorkomt, v.n. twee aspecten: zij is in wezen intellectueel, doch zij kan vergezeld gaan door een emotioneel. Intellectueel zijn, naar de bevindingen bij de klassikale besprekingen, duidelijk twee typen van argumentatie te onderscheiden, een argumentatie die rust op formeel-analytische gronden en een argumentatie van meer begripmatige aard. De formeel-analytische herkenning geschiedt vn. op visuele motieven; een enkele opvallende vorm-eigen-aardigheid is vaak voldoende om het woord, waarin zij voorkomt, terecht of ten onrechte, als w.w. te doen ‘herkennen’. Het oordeel valt direct, zonder aarzeling, met een grote mate van beslistheid, hetgeen meestal betekent zonder overweging. Vandaar dat leerlingen die in bepaalde gevallen uitsluitend op formeel-analytische motieven ‘herkennen’, bij nadere informatie op grond van overeenkomstige vorm-verschijnselen in andere dan werkwoorden, volkomen uit het veld waren geslagen, min of meer verbijsterd rondzagen en de indruk maakten, alle grond onder de voeten te hebben verloren. Misschien is met de term formeel-analytisch de herkenning zoals die bij deze l.l. te constateren viel, te veel eer gegeven. Zij vooronderstelt, min of meer, opzettelijke vorm-ontleding. Misschien is de term mechanisch-associatief in sommige gevallen beter, meer in overeenstemming met het feitelijke psychische gebeuren.

De meer begripmatige argumentatie is sterk gevarieerd, zowel bij de onjuiste als bij de juiste herkenning. Zij rust op ‘bekendheid’ met de lagere-school-grammatica, die een zeer labiele basis blijkt te zijn. Deze ‘bekendheid’ werkt, blijkens de ervaringen, soms heilzaam, soms fataal.

En wat het emotionele aspect betreft: Zonder dat de emotionerende inwerking van opdracht en arbeid object van onderzoek is geweest, is uit het gedrag van vele leerlingen duidelijk geworden, dat dit herkennen of streven naar herkennen niet zonder emotie is verlopen. Vele leerlingen hebben in de w.w. oude bekenden ontmoet, waarvan het herkennen, in het raam van de opdracht, kennelijk vreugde verschafte. Vele, aanvankelijk duidelijk bezwaarde leerlingen hebben gaandeweg verlicht adem gehaald, toen zij, al dwalende, een aantal niet-w.w. in hun lijst opnamen en deze zagen groeien, vaak ver buiten mogelijk-geachte proporties om. Hun zelfgevoel werd tijdens en door de arbeid gesterkt.

Voor een verdeling van de gevallen over de categorieën begripmatig en formeel-analytisch (mechanisch-associatief) kunnen wellicht de volgende herkenningsmiddelen dienen:

Begripmatig:

1. het actie-moment (het 'kunnen - doen', naar de terminologie der l.l.);
2. het vervoegd kunnen worden; soms met behulp van de begrippen wijs en tijd;
3. de vergezellende hulpwoorden, hulpw.w. voor de herkenning der deelwoorden, het voorzetsel *te* voor het herkennen van de infinitief.

Formeel-analytisch (mechanisch-associatief):

4. de verwantschap met w.w., al dan niet na isolering (zie blz. 173);
5. vormeigenaardigheden: de praefixen *be, ge, er, her, ont, ver*; de suffixen: *t, de*(*n*) en *te*(*n*); de *dd* en *tt*; willekeurige lettercombinaties als *te* enz.

Tussen de formeel-analytische herkenning en de begripmatige herkenning bij juiste en bij onjuiste herkenning bestaan geen wezenlijke verschillen. Zij worden zonder enige discriminatie bij beide categorieën: juist - onjuist, toegepast.

F o r m e e l - a n a l y t i s c h e h e r k e n n i n g .

De fouten.

School I.

2. laats*te*. Is v.t. genoemd om de slotletters *te*. Deze combinatie is dus aangezien voor een der v.t.-suffixen van de zwakke w.w.

School J.

14. onmi*ddell*ijk. Is w.w. genoemd om de twee d's en de twee l's. Het eerste is ‘begrijpelijk’. De toevoeging ‘en de twee l's’ is zuiver associatief : gelijktijdigheid. De l.l. wordt geleerd te onthouden: onmiddellijk schrijft men met twee d's en twee l's.

School L.

6. *ge*vangene. Is voltooid dw. genoemd omdat er ‘ge’ voor staat.

De werkelijke werkwoorden.

School I.

1. brei*dd*e uit. W.w. ‘om de twee d's’. Op de vraag: Is ku*dd*e dan ook een w.w.? bleef de l.l. na enig peinzen het antwoord schuldig.

4. *be*sloot.

6. *ver*groten.

18. *her*kent.

Alle drie d.w. genoemd. Een v.t., een infinitief, een t.t. Hier werkt de fatale invloed van de ‘deelwoordregel’ : be-, ge-, er-, her-, ont-, ver-.

8. bestee*dd*e. Overeenkomstig brei*dd*e uit. Op de vraag: ‘Vo*dd*en ook?’ volgde een ontkennend lachen, dat bij het minder bekende woord kudde achterwege bleef. Hier werd de mogelijkheid vermoedelijk nog overwogen; vodden werd direct als onmogelijk verworpen.

12. slech*tt*e. Analoog met brei*dd*e uit en bestee*dd*e. ‘En wi*tt*e dan, in: Het witte krijt?’ De vraag had geen invloed meer; de klas had na brei*dd*e uit en bestee*dd*e reeds begrepen, dat de dubbele d of de dubbele t geen criterium kon zijn voor werkwoordaanduiding.

School J.

3. ontbrand*de*. De herkenning geschiedt via het suffix *-de*. Op de vraag of wei*de* en hei*de* dan ook w.w. waren, werd gezwegen.

11. bloe*dd*en. De stereotiepe vraag: ‘En ku*dd*e dan?’ bracht de l.l. niet tot nadere bezinning.

School K.

7. schel*t* aan. De slot-t beslist hier. Op de vragen: ‘En krij*t* dan? En ink*t*?’ werd wat weifelend het hoofd geschud.

School L.

3. *ge*breide. Het beruchte praefix ge- beslist.

B e g r i p m a t i g e h e r k e n n i n g .

Rubricering van alle antwoorden bij de klassikale besprekingen lijkt ons niet noodzakelijk; we kunnen o.i. volstaan met aan te tonen dat zowel bij de foutieve als bij de juiste herkenning de motievencategorieën 1 t/m 3 van blz. 204 alle voorkomen.

De fouten:

1. Herkenning op grond van het actie-moment.

School I.

3. voortdurend. Omdat het steeds voortdurend is. Bedoeld zal zijn: De uitbreiding der stad duurt voort.

5. stemmen. Is hier substantief: met algemene stemmen. Maar geredeneerd is: De gemeenteraad doet het. Het doen dient echter op besluiten te slaan.

15. beplanting. De tuinman deed het. Er gebeurden twee dingen: De architect stelde het plan op; de gemeentewerklieden voerden het uit. Van een tuinman wordt niet gesproken. Maar voor het kind is een der typische werkzaamheden van de tuinman planten te planten. Het draagt de actie op de collectiviteit beplanting over; het substantief wordt werkwoord, ondanks het vergezellende lidwoord.

2. Herkenning op grond van vervoegd kunnen worden; mede op grond van het tijd-begrip.

School I.

7. bedragen. Bedragen is hier substantief: aanzienlijke bedragen. Maar het wordt tot werkwoord, doordat het kind de niet bestaande v.t. bedraagde creëert.

Iets soortgelijks bij

School K.

18. opdrachten. Weer een substantief: met moeilijke opdrachten. Er wordt weer een niet bestaande v.t. gecreëerd: opdrachtte en dus is opdrachten een w.w.

3. Herkenning op grond van een vergezellend hulpwoord.

School L.

6. gevangene. Wordt tot werkwoord omdat er het hulpwerkwoord heeft bij staat. Er is een verkeerd verband gelegd: heeft is hulpwerkwoord bij verheugd: De gevangene heeft zich niet lang in zijn vrijheid verheugd.

De werkelijke werkwoorden:

1. Herkenning op grond van het actie-moment.

School I.
1. breidde uit. Enkele leerlingen passen de leringen der schoolgrammatica juist toe:
Je kijkt naar wat mensen, dieren of dingen doen. Een stad kan zich uitbreiden.
6. vergroten. Vergroten is groter maken. Het accent zal op maken moeten worden gelegd, waardoor de handeling duidelijker naar voren treedt.

School J.
2. ontmoetten. Je ken het doen. Wat ongeciviliseerd, maar duidelijk.

2. Herkenning op grond van vervoegd kunnen worden.

School I.
11. verbeterd. Je kunt zeggen: Ik verbeter, jij verbetert.
Het woord vervoegen is overigens slechts enkele keren gebruikt, nl. in

School J.
8. werden. Je kan het vervoegen.
11. bloedden. Je kan het vervoegen.

Herkenning op grond van de begrippen wijs en tijd.

In deze gevallen schuilt dikwijls ook een formeel-analytisch moment: in v.t. vormen wordt de ‘stam’ ontdekt:

School J.
3. ontbrandde. Is v.t.; de stam is ontbrand.
11. bloedden. Is v.t.; bloed is t.t. (vermoedelijk bedoeld: de stam).
12. trachtten. Tracht is t.t. (vermoedelijk weer bedoeld: de stam); trachtten is v.t.

Tegenwoordige en verleden tijden, ook deelwoorden, worden teruggevoerd op hun infinitief:

School I.
4. besloot. 't Is van besluiten.
11. verbeterd. Komt van verbeteren.

School K.
7. schelt aan. Is van aanschellen.

School L.
4. hield aan. 't Is van houden.
7. heeft. 't Is van hebben.

3. Herkenning op grond van vergezellende hulpwoorden.

Dit betreft of de hulpwerkwoorden hebben, zijn, worden bij de deelwoorden of het voorzetsel te bij de infinitieven.

School J.
10. gebracht. 't Is een d.w.; je kan er ‘hebben’ bij zetten: Zij hebben gebracht.

School K.
6. op te halen. 't Is het hele w.w. Na te.
19. belasten. Is w.w.: te staat er voor.

§ 4. Conclusies

Hoofdstuk XIV stelt in eerste instantie een onderzoek in naar ‘het simpele feit der herkenning van het werkwoord als werkwoord’, zoals het voorkomt in een aan 100 leerlingen van klasse VI voorgelegd opstel en in een aan evenveel leerlingen voorgelegd dictee.

Het feit staat vast dat vele l.l. het w.w. als zodanig *niet* herkennen. Zij falen in twee richtingen:

1. Werkelijke w.w. worden niet herkend, waardoor velen beneden, dikwijls ver beneden het bereikbare maximum van 50 zijn gebleven;

2. niet-werkwoorden, substantieven, adjectieven, pronomina, telwoorden, lidwoorden worden als w.w. aangeduid.

We hebben het bestaan van tekorten en overschotten met talrijke voorbeelden aangetoond.

In tweede instantie ‘is gezocht naar een antwoord op de vraag of deze leerlingen, als zij het w.w. als zodanig herkennen, het ook herkennen in zijn grammaticale kwaliteiten’. We hebben moeten constateren dat er bij vele leerlingen van een benoeming overeenkomstig de aangeleerde grammaticale categorieën weinig sprake is. Bij vele l.l.

ontbreekt vrijwel alle congruentie tussen lering en toepassing. De individuele werkwoordsvormen hebben in de context een eenduidig karakter; ze zijn òf t.t. òf v.t. òf d.w. òf infinitief. In de beoordeling der l.l. verdwijnt deze eenduidigheid; iedere afzonderlijke concrete werkwoordsvorm kan bij alle vier grammaticale categorieën worden ingedeeld: een t.t.-vorm kan t.t., maar ook v.t., d.w. of infinitief zijn.

In derde instantie is gezocht naar eventuele verschillen tussen de drie bestemmingscategorieën: niet-opleidings-leerlingen, leerlingen bestemd voor U.L.O., leerlingen bestemd voor het V.H.M.O. We baseren ons voor deze groepsvergelijking op de resultaten van de kolommen: ‘juist herkend’ en ‘juist benoemd’. Deze beide kolommen beslissen over de kwaliteit van de gepresteerde arbeid.

Tabel 15b leert ons, dat bij het opstel de leerlingen der niet-opleidingsgroep 56,8% der w.w. juist herkenden, de l.l. die bestemd zijn voor het U.L.O., 87,6%, die welke bestemd zijn voor het V.H.M.O., 90%. Voor het dictee zijn de percenten resp. 69,4 - 87,8 - 88,8. De achterstand der niet-opleidings-leerlingen is evident.

Voor de juiste benoeming zijn de percentages resp.:

Opstel: 39, - - 70,4 - 76,4.

Dictee: 44, - - 71,4 - 80, -.

Het resultaat is thans, naar verhouding, voor de niet-opleidingskinderen veel ongunstiger: er wordt ook meer begrip en kennis gevraagd. Het percentage daalt bij hen, vergeleken met de juiste herkenning, met 17,8% en 25,4%; bij de a.s.U.L.O.-leerlingen met 17,2% en 16,4%; bij de a.s.V.H.M.O.-leerlingen met 13,6% en 8,8%. Wat dus de passieve werkwoordsbeheersing betreft, mogen we concluderen, dat zij

voor de niet-opleidings-leerlingen onvoldoende is: 39, - % en 44, - %;

voor de a.s.U.L.O.-leerlingen ruim voldoende: 70,4% en 71,4%;

voor de a.s.V.H.M.O.-leerlingen ruim voldoende en goed: 76,4% en 80, - %.

Tabel 16 versterkt de juistheid van deze conclusie: 50 werkwoorden dienden te worden herkend en benoemd. Slechts 20, - % van de niet-opleidingskinderen komt boven de 30 uit, doch 73, - % van de a.s.U.L.O.-leerlingen en zelfs 90,7% van de a.s.V.H.M.O.-leerlingen; ruim 49% van de niet-opleidingsgroep blijft beneden de 21, doch slechts ruim 1% van de opleidingsgroep.

Langs welke weg men ook de groepsverhoudingen onderzoekt, steeds blijkt de geringere beoordelingszuiverheid en de kennisachterstand van de niet-opleidingsgroep. Het surplus aan werkwoorden, dat ontstaat door onderbrenging van niet-werkwoordelijke categorieën onder de categorie werkwoord, mag men wel als een der sterkste indicaties van onvoldoendbegrepen en slecht-verwerkte-kennis beschouwen.

Uit de tabellen 2 t/m 9 valt het volgende te berekenen:

de 120 niet-opleidings-leerlingen hebben een surplus van 234 ‘werkwoorden’, dus vrijwel 2 per l.l.;

de 37 a.s.U.L.O.-leerlingen van 46, dus 1,2 per l.l.;

de 43 a.s.V.H.M.O.-leerlingen van 26, dus 0,6 per l.l.

Anders:

De 234 overschrijdingen (niet-opleiding) zijn het product van 28 l.l.; gemiddelde 8,4;

de 46 overschrijdingen (a.s.U.L.O.) van 11 l.l.; gemiddelde 4,2;

de 26 overschrijdingen (a.s.V.H.M.O.) van 9 l.l.; gemiddelde 2,9.

Maken a.s.U.L.O.- en V.H.M.O.-l.l. overeenkomstige fouten als de niet-opleidings-kinderen, dan maken zij ze in veel geringere mate.

Uit dit alles blijkt, dat de beide laatste groepen (men zie ook Tabel 11: De spreiding) een veel homogener en veel stabieler kennis bezitten dan de niet-opleidingsgroep.

Ten slotte, in vierde instantie, de klassikale besprekingen. Er is tijdens deze besprekingen gezocht naar de grammaticale ‘principes’, die de kinderen bij herkenning en benoeming hebben ‘geleid’. Zij hebben deze principes, zeker voor wat de begripmatige herkenning betreft, doch gedeeltelijk ook wat de formeel-analytische herkenning betreft, ontleend aan de gangbare lagere-school-grammatica. Deze school-grammatica biedt geen, of een zeer wankele basis. Voor de meeste leerlingen bestaat zij practisch niet. De formeel-analytische herkenning, mechanisch-associatief als zij vaak is, komt grotendeels buiten haar om tot stand; de begripmatige herkenning is een mixtum van niet-begrijpen, verkeerd begrijpen, half-begrijpen, met sporadisch symptomen van juist begrip. De protocollen leveren voorbeelden te over.

In Hoofdstuk XIII schreven we aan het slot van § 3, *a*: De herkenning:

‘De conclusies die we aan het einde van dit gedeelte van ons onderzoek zullen trekken, kùnnen ons voorbereiden op de resultaten van het tweede

gedeelte, het onderzoek naar de beheersing. Noodzakelijk is dit niet. Enerzijds bestààt er correlatie, anderzijds kàn er correlatie bestaan. Onvoldoende herkenning, als werkwoord en als vorm, includeert vrijwel zeker onvoldoende beheersing, voldoende herkenning betekent nog niet voldoende beheersing. Er kunnen immers nog anders-geaarde foutenbronnen aanwezig zijn.'

De conclusies die we moesten trekken na de kwantitatieve analyse in eerste, tweede en derde instantie en na de kwalitatieve analyse in vierde instantie, stemmen weinig hoopvol voor de resultaten der beide volgende hoofdstukken.

Speciaal bij de niet-opleidingsgroep moesten we een kwantitatief èn kwalitatief zeer onvoldoende herkenning van het werkwoord als werkwoord en van zijn vormen constateren. Dit includeert dat er van voldoende beheersing bij deze categorie l.l. vrijwel zeker geen sprake kàn zijn. Hun passieve werkwoordsbeheersing bleek zwak; de actieve kan niet anders dan even zwak of zwakker zijn.

De actieve werkwoordsbeheersing vraagt meer; zij vraagt naast

1e. de herkenning van het w.w. als w.w.,

2e. een zelfstandig beslissen voor wat de definitieve vorm betreft naar de regels van de verbale morphologie, hoe beperkt deze naar omvang en structurele gecompliceerdheid in wezen ook zijn.

De uitkomsten der klassikale besprekingen voorspellen evenmin verheugende resultaten voor Hoofdstuk XVI: De motivering, waarvoor een overeenkomstig onderzoek, doch met uitgebreider materiaal en indringender analyse, is ontworpen.

XV. De beheersing

§ 1. Het hoofdonderzoek

a. Het materiaal

Het hoofdonderzoek richtte zich op 400 leerlingen, telkens 100 van het V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O., allen leerlingen van de 1e klasse[1]. Het werd ingesteld in het eerste kwartaal van het nieuwe schooljaar. Gebruikt werd het volgende dictee, dat 30 werkwoordsvormen bevat[2]:

1. De gemeenteraad besloot het wandelpark te *vergroten*.
2. Aanzienlijke bedragen *besteedde* men aan deze uitbreiding.

1) Zie ook Hoofdstuk XIII: Doel en organisatie van het onderzoek, blz. 133.

2) Het dictee wordt algemeen als contrôlemiddel op het zuiver schrijven aanvaard. LANGEVELD doet het zeer positief: Hij acht het dictee in het huidige taalonderwijs en in de huidige school 'beslist noodzakelijk' en als middel 'onmisbaar'. (Taal en Denken, blz. 148). Hij schreef dit in 1934, maar het huidige van toen is nog geen verleden van nu geworden. NIEUWENHUIS, schrijvende voor het L.O., aanvaardt het als opneem-oefening èn als 'onderzoekingsmiddel'. (Het Nederlandsch in Indië, blz. 187). Merkwaardig is dat het Rapport van de Commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs, het zg. Rapport 1941: Het onderwijs in de Nederlandse Taal en Letterkunde op de Middelbare School de functie van het dictee niet bespreekt; vermoedelijk valt het impliciet onder de oefeningen ter bevordering van het zuiver schrijven (blz. 64).
Het Engelse Handbook of Suggestions for Teachers (1937) noemt het een 'convenient method of testing spellings that have already been committed to memory, although it is of no value in the direct teaching of spelling' (p. 384). The Primary School (eveneens 1937) ziet, als NIEUWENHUIS, de betekenis vooral als opneemoefening, over de waarde voor het zuiver schrijven oordeelt het boek wat pessimistisch: 'While dictation may incidentally be a means of testing spelling, it cannot in itself be a means of teaching spelling'. (p. 160).
Ook in Frankrijk wordt het gewaardeerd. Het Memento pédagogique (1939), dat een overzicht geeft van de officiële stukken die betrekking hebben op het onderwijs, geeft in de 'Instructions de 1938' onder: Enseignement de l'orthographe: 'Au cours supérieur, on fera une large place encore à la dictée de contrôle' (p. 123).
Latere opvattingen over de verschillende soorten dictees vindt men in: Het taalonderwijs in de hogere klassen (Naar een nieuwe didactiek 4a-4b^2 1955) door P.A. EGGERMONT, P.F. VAN OVERBEEKE en I. VAN DER VELDE, 4 b, blz. 91 e.v. In een modern moedertaalonderwijs dat meer ruimte laat aan persoonlijke expressie verliest het dictee aan waarde en krijgt het slechts secundaire betekenis, ook t.a.v. het zuiver schrijven.

3. De afwatering werd *verbeterd*, men *slechtte* enkele wallen en *dempte* enige sloten.
4. Een tuinarchitect *stelde* een plan *op* voor de beplanting.
5. Wie er nu *wandelt, herkent* het oorspronkelijke park niet meer.
6. De *gewonde* soldaten werden naar het hospitaal gebracht.
7. Zij *bloedden* hevig uit hun wonden.
8. De doktoren *trachtten* onmiddellijk, de wonden te *hechten*.
9. Voor velen echter *baatte* de hulp niet meer.
10. Hun dood *vergrootte* weer het aantal slachtoffers van de oorlog.
11. Iedere morgen *zendt* de winkelier zijn loopjongen *uit* om boodschappen op te halen.
12. De jongen *schelt* bij alle klanten *aan* en *noteert* de orders.
13. Alle vragen naar de prijs *beantwoordt* hij nauwkeurig; anders *berokkent* hij zijn baas schade.
14. Zijn baas *aarzelt* niet, hem soms met moeilijke opdrachten te *belasten*.
15. Hij *vergiste* zich echter nimmer.
16. *Geweven* goederen zijn vaak sterker dan *gebreide*.
17. De *ontvluchte* gevangene *hield* men spoedig weer *aan*.
18. *Vermijdt* je broer wel steeds slecht gezelschap?
19. Waarom *versmaad* je deze kleine geschenken?
20. De *gesmede* brugleuningen *vormden* een sieraad voor de gracht.

Bovenstaand dictee hadden we reeds eerder bij onze dagelijkse arbeid op enkele andere scholen gebruikt voor soortgelijke doeleinden en het had zijn geschiktheid als maatstaf meerdere malen bewezen[1)]. Te moeilijk is het zeker niet voor leerlingen van 1e klassen van scholen voor V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O., al deze leerlingen hebben immers een jarenlange geconcentreerde training op dit gebied achter de rug. De docenten der onderzochte klassen achtten het zonder uitzondering acceptabel, zowel, om beide uitersten te noemen, de hoofden en onderwijzers der V.G.L.O.-klassen en -scholen als de directrice en rectoren der scholen voor V.H.M.O. Zij oordeelden unaniem: ‘Ze moeten het kunnen maken’.

1) KLIPHUIS en VAN DER VELDE: Het aanleren van de juiste schrijfwijze der werkwoordsvormen, Paed. Studiën 1947, blz. 168-169.

b. De proefpersonen

De 100 leerlingen van het V.G.L.O. zijn afkomstig van 2 V.G.L.O.-scholen met gemengde schoolbevolking en van 3 V.G.L.O.-klassen, 2 met meisjesleerlingen, 1 met jongensleerlingen.

Van de 100 leerlingen van het N.O. waren de 50 jongens afkomstig van twee Technische Scholen; de 50 meisjes van een Huishoudschool en een Nijverheidsschool.

De 100 U.L.O.-leerlingen zijn genomen van vier gemengde U.L.O.-scholen.

De 100 V.H.M.O.-leerlingen van één klasse van een Middelbare Meisjesschool, van twee gemengde klassen van een Lyceum en van twee gemengde klassen van een Gymnasium.

Op één V.G.L.O.-school na zijn alle scholen die in dit gedeelte van het onderzoek naar de beheersing zijn betrokken, streekscholen in de meest volstrekte zin. Deze ene school is een grotestads-V.G.L.O.-school. Zij moge dan naar de letter geen streekschool zijn, zij is evenzeer een composita als de andere, doordat zij haar leerlingen betrekt van een groot aantal lagere scholen uit de eigen stedelijke omgeving.

Zowel bij het hoofdonderzoek als later bij de na-onderzoekingen is er zorg voor gedragen, dat de p.p. voldoende representatief geacht kunnen worden voor de schoolbevolking in haar geheel. Zij zijn het naar aantal en sekse, gelijk boven bleek, zij zijn het ook locaal, sociaal, intellectueel.

De p.p. zijn afkomstig uit een aantal zuivere plattelandsgemeenten, uit ‘dorps’ gemeenten met een meer stedelijk karakter, uit een onzer grote steden.

Sociaal weerspiegelt zich in hun samenstelling de gehele scala die er ligt tussen het eenvoudigste type landarbeiderskind enerzijds; kinderen van groot-industriëlen en groot-handelaren, hoge staatsfunctionarissen, hooggeleerden aan onze universiteiten anderzijds.

En verstandelijk omvatten zij alle graden van intellectuele begaafdheid tussen de zwakste V.G.L.O.-leerling en de meest-belovende jonge discipel van het V.H.M.O., d.w.z. de I.Q.'s tussen 80 en 140, zelfs daarboven.

De hergroepering na het verlaten der L.S. wordt in hoofdzaak bewerkstelligd door een tweetal factoren: de sociaal-economische status van het gezin en de intellectuele begaafdheid der leerlingen, die, gelijk bekend,

veelal, doch niet steeds samenvallen. Het verschijnsel der verticale sociale mobiliteit spreekt ten dezen duidelijke taal[1]. Daarnaast spelen, evenzeer bekend, sociaal-psychologische verschijnselen hun rol; een welbewust streven omhoog bij economisch-zwakkeren, een grijpen naar de levensomstandigheden van het naastliggende hoger milieu, dat zich o.a. uit in de schoolkeuze voor de kinderen uit het gezin; familietrots, familietraditie, die zich verzetten tegen een schoolkeuze voor zwakbegaafden uit sterkere economische of cultureel-hogerstaande kringen, die niet conform het maatschappelijk of cultureel aanzien is.

Maar in hoofdzaak blijven de beide eerstgenoemde, ongetwijfeld verwante, factoren gelden. Dit feit toont zich duidelijk in de resultaten.

De beste V.G.L.O.-leerlingen mogen superieur zijn aan de zwakste leerlingen van het V.H.M.O., het aantal zwakke V.G.L.O.-leerlingen, behorende tot de economisch-zwakkere groep, overtreft verre het aantal zwakke leerlingen van het V.H.M.O. (zie Tabel 7).

c. Het tijdstip waarop het onderzoek plaats vond

Een derde punt van overweging vormde de keuze van het tijdstip, waarop het onderzoek diende plaats te vinden.

Twee momenten kwamen voor een keuze in aanmerking:

a. Het eind van het VIe leerjaar, de maanden Mei en Juni;

b. Het begin van het Ie leerjaar vallende binnen het Voortgezet Onderwijs, de maanden September en October.

Er pleitten sterke motieven voor *b*. In Hoofdstuk XIII schreven we: ‘Leerlingen der lagere school mag men nog niet de eis van beheersing, ook niet in de eerste beperkte zin, stellen; zij verkeren immers nog in de scholingsphase. Beheersing, in beperkte èn in uitgebreide zin, mag men wel vragen van hen die de training der lagere school tot het einde toe hebben gevolgd en, blijkens hun overgang naar een der vormen van het voortgezet onderwijs, de lagere school “met goed gevolg” hebben doorlopen’[2].

Er is nog een tweede argument, van meer endogene aard. Zouden we

1) VAN HEEK: Stijging en daling op de maatschappelijke ladder. Een onderzoek naar de verticale sociale mobiliteit. Leiden 1945.

2) Het op blz. 212 genoemde *Rapport* stelt het tijdstip van beheersing der werkwoordelijke vormen eerst op het einde van de eerste klasse van scholen voor V.H.M.O. (blz. 64). Een wat sombere uitspraak. Onze resultaten laten voor de V.H.M.O.-leerlingen optimistischer verwachtingen toe. Zie aan het slot van dit Hs. blz. 246.

400 leerlingen gekozen hebben uit VIe klassen van lagere scholen, dan zouden we het experiment hebben moeten instellen op 15-20 scholen. Een redelijk groot aantal en toch o.i. niet voldoende. Het aantal onderwijzers, dat dan via hun leerlingen bij het onderzoek betrokken was geweest, zou te gering geweest zijn. Men kan zich geen algemeen beeld vormen uit de resultaten van de arbeid van 15-20 onderwijzers. De spreiding zou te gering zijn, de kans op 'toevallige coïncidenties'[1] te groot. Men zou het risico lopen van een te grote uniformiteit zowel naar de algemeen didactische als naar de specifiek taaldidactische instelling bij de onderwijzers. Buitendien zou er een te geringe verscheidenheid onder de gebruikte methodes kunnen zijn. O.i. zou het onderzoek in dit geval zeker niet voldoende representatief zijn geweest.

Deze bezwaren worden ondervangen als men het onderzoek laat plaats vinden in het begin van het 1e leerjaar der verschillende scholen voor Voortgezet Onderwijs. Onderzocht zijn, gelijk gebleken is, 18 klassen, alle, locaal gezien, van een uiterst heterogene samenstelling. Er zijn klassen bij, die leerlingen bevatten van 10-20 scholen. In totaal valt onder de onderzochte 400 leerlingen niet alleen een groot gedeelte der scholen van de eigen inspectie, doch ook nog een aantal scholen van een der naastbijliggende inspecties. Het aantal der indirect bij het onderzoek betrokken onderwijzers kan zeker op 100 worden gesteld. Er is dus een duidelijk aantoonbare geringere locale gebondenheid en zeker dezelfde sociale en intellectuele spreiding onder de leerlingen, terwijl de persoonlijke instelling van de onderwijzer minder domineert. Het staat thans vrijwel vast, dat alle bestaande algemeen-didactische en specifiek-taaldidactische disposities onder hen worden aangetroffen.

Het algemene beeld wordt daardoor veel betrouwbaarder en de representativiteit vergroot. In dit laatste nu ligt het hoofdargument voor de gevallen keuze.

Later dan September-October kon het onderzoek ook weer niet worden ingesteld. Bij langer uitstel begint de invloed van de nieuwe docent op het aanvankelijk nog onsamenhangende conglomeraat dat het nieuwe leerjaar vormt, te werken. De lagere-school-kennis wordt herzien, gecorrigeerd en aangevuld. Het onderzoek diende dus plaats te vinden voor de nieuwe klasse tot een nieuwe leergemeenschap was omgevormd.

1) HEYMANS: Inleiding tot de speciale psychologie I, Haarlem 1929, blz. 13.

d. De werkwijze

Begonnen werd met een inleidend praatje in de trant van hoofdstuk XIV: De herkenning.

De nadruk werd gelegd op de opdracht: Niet de hele zin die gedicteerd wordt, opschrijven. Het gaat alleen om de werkwoorden en niet eens om alle werkwoorden. De werkwoorden die opgeschreven moeten worden, zullen telkens afzonderlijk worden genoemd. Luister goed naar de zin, neem die goed in je op, denk goed na, luister daarna naar het werkwoord dat genoemd wordt en schrijf dat op.

Begonnen werd met voor de kantlijn de nrs 1-30 te plaatsen. Daarna werd het eerste fragment in zijn geheel voorgelezen en kort toegelicht. Het werkwoord slechten bleek veelal onbekend te zijn en moest worden verklaard. Vervolgens werd de eerste zin gelezen en volgde het commando:

'Schrijf achter 1. vergroten'. Daarna de tweede zin met het commando: 'Achter 2. besteedde', enz.

Na het eerste fragment kwamen het tweede en het derde aan de orde, die op gelijke wijze werden behandeld. De 5 laatste zinnen werden telkens afzonderlijk voorgelezen.

Aan het slot werd gelegenheid gegeven tot correctie. Veel betekenis had deze vrijheid niet; de leerlingen herinnerden zich het zinsverband niet meer. Toch was het mogelijk fouten als wandeld, zent, gebreidde te corrigeren, die in ieder geval fout zijn. Er is hier en daar inderdaad in deze vormen gecorrigeerd, doch sporadisch.

e. De resultaten

De tabellen 1 t/m 4 geven de resultaten per schooltype, in de volgorde V.G.L.O. - N.O. - U.L.O. - V.H.M.O. De resultaten der afzonderlijke schooltypen zijn telkens in de totaalkolom samengevat.

Onderaan is van iedere school tevens vermeld:

1. Het totaal aantal gedicteerde vormen; voor de 21 l.l. van school M dus 21 × 30 = 630 enz.;
2. het totaal aantal fouten met het berekende foutenpercentage;
3. het gemiddeld aantal fouten per l.l.;
4. de 'uitersten', het kleinste en het hoogste aantal gemaakte fouten in de onderzochte klassen afzonderlijk.

Dezelfde gegevens zijn berekend voor de totaalkolom.

Tabel 1

I. V.G.L.O. school werk-woorden	**M 21 l.l. w.w. fouten**	**N 16 l.l. w.w. fouten**	**O 25 l.l. w.w. fouten**	**P 14 l.l. w.w. fouten**	**Q 24 l.l. w.w. fouten**	**totaal 100 l.l. w.w. fouten**
1. vergroten	17	15	16	7	7	62
2. besteedde	15	14	17	7	16	69
3. verbeterd	2	-	3	1	7	13
4. slechtte	8	15	14	5	12	54
5. dempte	10	3	7	1	8	29
6. stelde op	3	-	1	-	1	5
7. wandelt	12	13	11	5	7	48
8. herkent	10	12	12	7	5	46
9. gewonde	17	9	20	2	17	65
10. bloedden	11	14	19	9	20	73
11. trachtten	11	13	12	6	12	54
12. hechten	5	-	11	5	10	31
13. baatte	10	14	16	4	10	54
14. vergrootte	9	15	20	4	13	61
15. zendt uit	7	10	4	4	8	33
16. schelt aan	11	12	15	7	11	56
17. noteert	9	12	11	7	7	46
18. beantwoordt	9	10	12	7	10	48
19. berokkent	16	16	22	8	11	73
20. aarzelt	9	15	12	6	11	53
21. belasten	7	3	13	4	10	37
22. vergiste	8	2	11	4	7	32
23. geweven	1	-	1	1	1	4
24. gebreide	16	7	15	4	10	52
25. ontvluchte	18	7	17	7	17	66
26. hield aan	2	-	1	-	1	4
27. vermijdt	5	10	10	6	8	39
28. versmaad	2	4	9	3	9	27
29. gesmede	16	8	15	5	14	58
30. vormden	4	10	14	5	14	47

aantal vormen	21 × 30 = 630	16 × 30 = 480	25 × 30 = 750	14 × 30 = 420	24 × 30 = 720	100 × 30 = 3000
aantal fouten	280 = 44,4%	263 = 54,8%	361 = 48,1%	141 = 33,6%	294 = 40,8%	1339 = 44,6%
gemidd. per l.l.	13,3	16,4	14,4	10	12,3	13,4
uitersten	3-19	9-22	5-22	2-18	0-21	0-22

Tabel 2

II. N.O. school	**R**	**S**	**T**	**U**	**totaal 100 l.l.**
	25 l.l. j.	**25 l.l. j.**	**24 l.l. m.**	**26 l.l. m.**	
werkwoorden	**w.w.**	**w.w.**	**w.w.**	**w.w.**	**w.w.**
	fouten	**fouten**	**fouten**	**fouten**	**fouten**
1. vergroten	7	8	12	15	42
2. besteedde	18	8	11	19	56
3. verbeterd	3	1	1	6	11
4. slechtte	11	9	10	11	41
5. dempte	5	4	7	10	26
6. stelde op	-	2	-	5	7
7. wandelt	9	5	12	8	34
8. herkent	9	9	13	11	42
9. gewonde	15	16	15	21	67
10. bloedden	16	10	19	20	65
11. trachtten	12	6	13	14	45
12. hechten	7	8	5	19	39
13. baatte	13	12	9	17	51
14. vergrootte	14	8	7	17	46
15. zendt uit	11	6	9	6	32
16. schelt aan	13	9	15	17	54
17. noteert	15	9	15	16	55
18. beantwoordt	14	13	10	12	49
19. berokkent	14	9	19	18	60
20. aarzelt	7	5	13	14	39
21. belasten	7	10	10	14	41
22. vergiste	10	8	10	8	36
23. geweven	-	2	1	-	3
24. gebreide	9	11	10	9	39
25. ontvluchte	15	15	19	16	65
26. hield aan	3	2	2	3	10
27. vermijdt	10	9	15	10	44
28. versmaad	14	5	7	6	32
29. gesmede	20	13	16	13	62
30. vormden	6	7	10	17	40
aantal vormen	25 × 30 = 750	25 × 30 = 750	24 × 30 = 720	26 × 30 = 780	100 × 30 = 3000
aantal fouten	307 = 40,9%	239 = 31,8%	315 = 43,8%	372 = 47,7%	1233 = 41,1%

gemidd. per l.l.	12,3	9,6	13,1	14,3	12,3
uitersten	0-21	1-19	0-20	4-23	0-23

Tabel 3

III. U.L.O. school werk-woorden	**V 26 l.l. w.w. fouten**	**W 30 l.l. w.w. fouten**	**X 35 l.l. w.w. fouten**	**Y 9 l.l. w.w. fouten**	**totaal 100 l.l. w.w. fouten**
1. vergroten	13	15	12	3	43
2. besteedde	6	13	16	2	37
3. verbeterd	3	3	2	3	11
4. slechtte	12	12	9	4	37
5. dempte	4	6	4	-	14
6. stelde op	2	2	3	1	8
7. wandelt	7	12	11	-	30
8. herkent	9	10	10	3	32
9. gewonde	4	11	14	3	32
10. bloedden	16	13	16	3	48
11. trachtten	14	10	12	2	38
12. hechten	5	5	8	1	19
13. baatte	5	9	10	2	26
14. vergrootte	10	11	10	6	37
15. zendt uit	2	3	7	1	13
16. schelt aan	7	9	2	1	19
17. noteert	6	9	7	2	24
18. beantwoordt	6	11	14	3	34
19. berokkent	11	16	16	2	45
20. aarzelt	5	8	9	1	23
21. belasten	6	4	5	1	16
22. vergiste	9	8	13	4	34
23. geweven	-	2	1	1	4
24. gebreide	1	7	14	5	27
25. ontvluchte	9	15	18	3	45
26. hield aan	2	1	2	1	6
27. vermijdt	3	7	10	2	22
28. Versmaad	4	2	8	4	18
29. gesmede	8	15	17	3	43
30. vormden	12	5	5	3	25
aantal vormen	26 × 30 = 780	30 × 30 = 900	35 × 30 = 1050	9 × 30 = 270	100 × 30 = 3000
aantal fouten	201 = 25,8%	254 = 28,2%	285 = 27,1%	70 = 25,9%	810 = 27%

gemidd. per l.l.	7,7	8,5	8,1	7,8	8,1
uitersten	0-20	1-19	0-17	0-16	0-20

Tabel 4

IV. V.H.M.O. Z	**AA**	**BB**	**CC**	**DD**	**totaal**
	24 l.l.	**24 l.l.**	**18 l.l.**	**17 l.l.**	**17 l.l.**	**100 l.l.**
school werk-woorden	**w.w. fouten**	**w.w. fouten**	**w.w. fouten**	**w.w. fouten**	**w.w. fouten**	**w.w. fouten**
1. vergroten	4	2	-	1	4	11
2. besteedde	-	3	-	2	2	7
3. verbeterd	4	-	-	-	2	6
4. slechtte	2	2	-	2	3	9
5. dempte	-	1	-	1	2	4
6. stelde op	1	-	-	-	1	2
7. wandelt	1	-	2	-	4	7
8. herkent	1	2	-	-	2	5
9. gewonde	1	2	4	2	2	11
10. bloedden	3	3	1	2	6	15
11. trachtten	1	1	2	3	2	9
12. hechten	2	3	2	3	1	11
13. baatte	-	3	2	1	-	6
14. vergrootte	3	5	2	4	5	19
15. zendt uit	-	1	1	-	1	3
16. schelt aan	-	1	1	3	2	7
17. noteert	-	1	-	1	2	4
18. beantwoordt	1	2	1	-	1	5
19. berokkent	1	2	1	2	4	10
20. aarzelt	-	-	1	-	2	3
21. belasten	3	3	1	2	3	12
22. vergiste	3	2	2	5	1	13
23. geweven	2	-	1	-	1	4
24. gebreide	2	1	2	-	3	8
25. ontvluchte	4	2	1	5	3	15
26. hield aan	-	-	-	2	-	2
27. vermijdt	-	1	1	-	3	5
28. versmaad	5	5	1	-	1	12
29. gesmede	5	4	6	3	3	21

30. vormden	4	5	1	1	1	12
aantal vormen	24 × 30 = 720	24 × 30 = 720	18 × 30 = 540	17 × 30 = 510	17 × 30 = 510	100 × 30 = 300
aantal fouten	53 = 7,4%	57 = 7,9%	36 = 6,7%	45 = 8,8%	67 = 13,1%	258 = 8,6%
gemidd. per l.l.	2,2	2,4	2	2,6	3,9	2,6
uitersten	0-7	0-8	0-7	0-9	0-13	0-13

Als fouten zijn uitsluitend beschouwd zuivere werkwoordsfouten, b.v. slech*t*e, wandel*d*, gewon*dd*e e.d. Niet andere spellingfouten, vormen als sleg*t*te, (te) heg*t*en, verm*ei*dt e.d. Deze laatste zijn dus niet in de berekeningen opgenomen.

Een opmerkelijk feit is de grote constantie van de uitkomsten der 4 U.L.O.-klassen. Er is slechts een zeer geringe variatie; de uitkomsten liggen tussen 7,7 fout gemiddeld en 8,5 fout gemiddeld.

Geen enkele der 9 onderzochte V.G.L.O.- en N.O.-klassen bereikt het gemiddelde der U.L.O.-klassen, 8,1; slechts een jongensnijverheidsschool benadert het: school S met 9,6 fout gemiddeld. Maar deze school werkt met sterk-geselecteerd leerlingenmateriaal.

We vullen de totaalstaten aan met een tweetal detailstaten; de eerste geeft een samenvatting van de uitkomsten van Tabel 1, 2, 3, 4, de tweede een vergelijking van de resultaten N.O.-jongens-N.O.-meisjes.

Tabel 5

	V.G.L.O.	**N.O.**	**U.L.O.**	**V.H.M.O.**
aantal fouten	1339	1233	810	258
foutenpercentage	44,6%	41,1%	27%	8,6%
gemiddeld per l.l.	13,4%	12,3%	8,1%	2,6%
uitersten	0-22	0-23	0-20	0-13

Tabel 6

	N.O.	
	jongens	**meisjes**
aantal fouten	546	687
foutenpercentage	36,4%	45,8%
gemiddeld per l.l.	10,9%	13,7%
uitersten	0-21	0-23

Bij Tabel 5 maken we slechts een enkele opmerking. Ze spreekt te duidelijk voor zich zelf. We willen, naar lagere-school-usance, trachten de uitkomsten vast te leggen in een waarderingscijfer. De ‘norm’? We nemen een vrij algemeen acceptabel geachte, traditionele lagere-school-

'norm' over, die van: voor 2 fout 1 punt af, ofschoon we tal van onderwijzers kennen, die 'hardvochtiger' zouden oordelen.

Dan vallen de volgende waarderingscijfers:

V.G.L.O.	3,3	
N.O.	3,85	
U.L.O.	5,95	
V.H.M.O.	8,7,	d.w.z. in de gebruikelijke

school-terminologie:

V.G.L.O. en N.O. liggen beneden onvoldoende (4); U.L.O. bereikt het voldoende (6) nog niet geheel; V.H.M.O. benadert het zeer goed (9).

En wat Tabel 6 betreft: de jongens zijn duidelijk beter dan de meisjes: gedeeltelijk geselecteerde tegenover volledig ongeselecteerde leerlingen.

De trieste distantie tussen de 4 groepen blijkt misschien nog duidelijker dan uit Tabel 5 uit Tabel 7, die de foutenspreiding per leerling aangeeft.

De hierboven omschreven 'norm' hanterende, 8 fout nog voldoende, komen we:

voor het V.G.L.O.	op 19 voldoenden van 100 l.l.;
voor het N.O.	op 23 voldoenden van 100 l.l.;
voor het U.L.O.	op 59 voldoenden van 100 l.l.;
voor het V.H.M.O.	op 97 voldoenden van 100 l.l.[1)]

Bij onze verdere analyse van het materiaal gaan we uit van Tabel 8, waarin de totaal-kolommen van de tabellen 1, 2, 3, 4 zijn bijeengebracht en samengevat. Zij geeft dus een overzicht van het aantal fouten per werkwoord per schooltype, en van het totaal aantal fouten per werkwoord. We kunnen echter niet bij deze cijfers blijven staan. We zullen moeten zoeken naar de typen van werkwoordsvormen, die als de belangrijkste foutenbronnen moeten worden beschouwd.

1) Men zou kunnen opmerken dat deze puntenberekening weinig gefundeerd is. Zij heeft echter het voordeel, dat zij een vergelijking op traditionele basis mogelijk maakt.
Voor het buitenland zijn weinig gegevens bekend. Het Memento pédagogique vermeldt (blz. 121): 'Dans une circonscription d'inspection primaire, on a, en 1936, fait une statistique des diverses fautes d'orthographe commises au certificat d'études: 55 p. 100 de ces fautes portent sur les formes du verbe (abstraction faite des fautes d'accord du participe passé). On ne saurait donc trop insister au cours supérieur première année, comme pendant toute la scolarité, sur les exercices de conjugaison'. We zijn geneigd op te merken: In alles: tout comme chez nous! Men zie echter de resultaten der onderzoekingen van TH. SIMON en MLLE PELLET, Deel III, blz. 395-396.

Tabel 7

aantal fouten	**V.G.L.O.**	**N.O.**	**U.L.O.**	**V.H.M.O.**				
0	1	2	5	25				
1	-	2	4	25				
2	1	3	8	12				
3	3	1	8	6				
4	1	2	6	10	Volgens de norm:			
5	1	4	6	6	8 ft nog vol-doende.			
6	3	-	6	6	*Aantal vol-doenden*			
7	3	4	9	5	VGLO	NO	ULO	VHMO
8	6	5	7	2	19	23	59	97
9	1	3	3	1				
10	4	4	6	-				
11	5	4	2	-				
12	6	10	4	1				
13	9	11	2	1				
14	7	10	7					
15	10	7	6					
16	12	6	6					
17	10	7	3					
18	6	4	-					
19	5	5	1					
20	2	3	1					
21	2	2						
22	2	-						
23		1						
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

100 l.l.	100 l.l.	100 l.l.	100 l.l.
1339 ft	1233 ft	810 ft	258 ft

Samenvatting: Tabel 8

werkwoorden	V.G.L.O.	N.O.	U.L.O.	V.H.M.O.	totaal
1. vergroten	62	42	43	11	158
2. besteedde	69	56	37	7	169
3. verbeterd	13	11	11	6	41
4. slechtte	54	41	37	9	141
5. dempte	29	26	14	4	73
6. stelde op	5	7	8	2	22
7. wandelt	48	34	30	7	119
8. herkent	46	42	32	5	125
9. gewonde	65	67	32	11	175
10. bloedden	73	65	48	15	201
11. trachtten	54	45	38	9	146
12. hechten	31	39	19	11	100
13. baatte	54	51	26	6	137
14. vergrootte	61	46	37	19	163
15. zendt uit	33	32	13	3	81
16. schelt aan	56	54	19	7	136
17. noteert	46	55	24	4	129
18. beantwoordt	48	49	34	5	136
19. berokkent	73	60	45	10	188
20. aarzelt	53	39	23	3	118
21. belasten	37	41	16	12	106
22. vergiste	32	36	34	13	115
23. geweven	4	3	4	4	15
24. gebreide	52	39	27	8	126
25. ontvluchte	66	65	45	15	191
26. hield aan	4	10	6	2	22
27. vermijdt	39	44	22	5	110
28. versmaad	27	32	18	12	89
29. gesmede	58	62	43	21	184
30. vormden	47	40	25	12	124
aantal fouten	1339	1233	810	258	3640
	= 44,6%	= 41,1%	= 27%	= 8,6%	= 33,3%
gemidd. per l.l.	13,4 ft	12,3 ft	8,1 ft	2,6 ft	9,1 ft

Vooraf dient dus te gaan een grammaticale analyse. Er blijken, naar wijs, tijd en binnen deze beide naar specifieke spellingkenmerken gerekend, tien categorieën te kunnen worden onderscheiden, die

numeriek niet even sterk zijn vertegenwoordigd, dit gedeeltelijk overeenkomstig de mate waarin zij normaal worden gebruikt.

De 1e categorie heeft betrekking op de infinitief; de categorieën 2 t/m 10

op vormen van de indicatief. Conjunctief- en imperatiefvormen zijn niet opgenomen.

De categorieën 2 t/m 4 hebben betrekking op vormen van de tegenwoordige tijd; de categorieën 5 t/m 7 op vormen van de verleden tijd; categorie 8 op deelwoorden; de categorieën 9 en 10 op de ‘deelwoorden als bijvoeglijk naamwoord gebruikt’.

Tabel 9 geeft het overzicht.

Tabel 9

categorie	**aard der categorie**	**nrs der w.w.**	**de w.w. zelf**	**aantal vormen**
1	infinitief	1-12-21	vergroten - hechten - belasten	3
2	t.t. ‘op t’	7-8-16-17-19-20	wandelt - herkent - schelt aan - noteert - berokkent - aarzelt	6
3	t.t. ‘op dt’	15-18-27	zendt uit - beantwoordt - vermijdt	3
4	t.t. ‘op d’	28	versmaad	1
5	v.t.	5-6-22-26-30	dempte - stelde op - vergiste - hield aan - vormden	5
6	v.t. ‘met dd’	2-10	besteedde - bloedden	2
7	v.t. ‘met tt’	4-11-13-14	slechtte - trachtten - baatte - vergrootte	4
8	dw., zwak	3	verbeterd	1
9	sterk dw. als bn.w. gebruikt	23	geweven	1
10	zwak dw. als bn.w. gebruikt	9-24-25-29	gewonde - gebreide - ontvluchte - gesmede	4
				-----
			totaal	30

In welke van bovenstaande categorieën worden nu, blijkens de gegevens van Tabel 8, de meeste fouten gemaakt, welke categorieën zijn de meest geprononceerde foutenbronnen? Welke vormen worden binnen de afzonderlijke schooltypen het slechtst ‘beheerst’?

Een ‘categoriaal’ overzicht per schooltype geeft Tabel 10.

Tabel 10

cate-gorie	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
100 l.l	inf.	t.t. (t)	t.t (dt)	t.t. (d)	v.t.	v.t. (dd)	v.t. (tt)	dw. (z)	st. dw. als bnw.	zw. dw. als bnw.	totaal 30 vor-men
	3 v.	6 v.	3 v.	1 v.	5 v.	2 v.	4 v.	1 v.	1 v.	4 v.	
VGLO	130	322	120	27	117	142	223	13	4	241	1339 ft
NO	122	284	125	32	119	121	183	11	3	233	1233 ft
ULO	78	173	69	18	87	85	138	11	4	147	810 ft
VHMO	34	36	13	12	33	22	43	6	4	55	258 ft

Deze tabel leidt het antwoord in, maar geeft nog geen antwoord op de gestelde vraag. De getallen in de horizontale rijen zijn niet vergelijkbaar, omdat zij uit ongelijke grootheden zijn ontstaan. De 130 fouten (V.G.L.O. categorie 1) zijn ontstaan uit 3 vormen; de 322 (idem categorie 2) uit 6. We dienen dus eerst de gemiddelden per ‘eenheid’, per enkele vorm te berekenen. Bij deze berekening verwaarlozen we de breuk ½ en kleiner; breuken groter dan ½ worden naar boven afgerond.

We komen dan tot het resultaat, neergelegd in Tabel 11.

Tabel 11

cate-gorie	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
VGLO	43	54	40	27	23	71	56	13	4	60
NO	41	47	42	32	24	60	46	11	3	58
ULO	26	29	23	18	17	42	34	11	4	37
VHMO	11	6	4	12	7	11	11	6	4	14

Nu kunnen conclusies worden getrokken. Tabel 12 geeft voor ieder der schooltypen de werkwoordscategorieën naar het afnemend aantal fouten.

Tabel 12

	VGLO	NO	ULO	VHMO
categorie:	6	6	6	10
	10	10	10	4
	7	2	7	1-6-7
	2	7	2	·
	1	3	1	·
	3	1	3	5
	4	4	4	2-8
	5	5	5	·
	8	8	8	3-9
	9	9	9	·

Ter verduidelijking de categorieën nog eens naar haar grammaticaalorthographische betekenis, thans in volgorde van moeilijkheid:

6. v.t. ‘met dd’.
10. zwakke dw. als bnw. gebruikt.
7. v.t. ‘met tt’.
2. t.t. ‘op t’
1. infinitief
3. t.t. ‘op dt’.
4. t.t. ‘op d’.
5. v.t.
8. dw. zwak.
9. sterk dw. als bnw. gebruikt.

Direct valt in Tabel 12 op de grote uniformiteit in de kolommen V.G.L.O. - N.O. - U.L.O.

Behoudens enkele kleine verschuivingen voor wat de categorieën 2 en 7 en de categorieën 1 en 3 betreft, is er volstrekte identiciteit in de categorieën 6-10-4-5-8-9. De leerlingen van deze drie schooltypen ervaren dus dezelfde moeilijkheden als moeilijkheid. Dit pleit toch wel sterk voor een eigen, immanente moeilijkheidsgraad van deze werkwoordscategorieën.

Kolom V.H.M.O. wijkt geheel af van de drie andere. Er is feitelijk slechts overeenstemming in de plaats van categorie 10, de ‘deelwoorden als bijv. nw. gebruikt’. Deze categorie geldt ook voor de leerlingen van het V.H.M.O. als moeilijk. De afwijkende positie van de kolom V.H.M.O. zal wel vn. moeten worden verklaard uit de uiterst geringe spreiding in de aantallen fouten. Deze liggen:

voor het V.H.M.O.	tussen 4 en 14;
daarentegen:	
voor het V.G.L.O.	tussen 4 en 71;
voor het N.O.	tussen 3 en 60;
voor het U.L.O.	tussen 4 en 42 (zie Tabel 11).

§ 2. De na-onderzoekingen

Het doel van het na-onderzoek is eveneens in hoofdstuk XIII aangegeven. Men leeft en arbeidt in de L.S. in de optimistische overtuiging, dat de regelmatige continue scholing die de leerlingen normaliter 4 jaar lang, van klasse III tot en met klasse VI, ervaren, langzamerhand moet leiden tot een redelijke beheersing der werkwoordsvormen en dat de prestaties naar de hogere leerjaren toe kwalitatieve stijging vertonen. Is deze optimistische overtuiging wel voldoende gefundeerd?

Om deze vraag te beantwoorden achtten we het gewenst de beheersing der werkwoordelijke vormen in klasse III te vergelijken met die in klasse VI. Hoe verhouden de resultaten zich bij de aanvang en bij het einde der scholingsperiode?

Voor we tot vergelijking konden overgaan, dienden we eerst enig inzicht te verkrijgen in de mate waarin leerlingen der IIIe klasse de werkwoordsvormen ‘beheersen’. Normale ervaringsgegevens stonden niet tot onze beschikking, speciale werkwoord-dictees kennen onze IIIe klassen - gelukkig - nog niet. We waren dus genoodzaakt zelf een geschikt dictee samen te stellen, een dictee dat aan 100 leerlingen van IIIe klassen werd opgegeven. Na bestudering der verkregen resultaten werd, met dit voor-dictee als basis, het eigenlijke vergelijkingsdictee samengesteld, het dictee dus bestemd voor ‘gemeenschappelijk gebruik’.

Dit laatste dictee werd eerst opgegeven aan 100 leerlingen van andere IIIe klassen en vervolgens aan 100 leerlingen van VIe klassen. De ver-

gelijking van de aldus verkregen resultaten zou antwoord kunnen geven op de hierboven gestelde vraag.

We bespreken nu allereerst:

Het werkwoorddictee uitsluitend bestemd voor de IIIe klasse.

a. Het materiaal

Dit dictee luidde als volgt:

1. Marietje *staat* om half acht op. Ze *wast* zich, *trekt* haar kleren *aan, eet* haar boterham *op* en *gaat* naar school.
2. De kinderen *deden* in school flink hun best. Ze *lazen, schreven* en *zongen*, zo goed ze *konden*.
3. Jan *tolt*. Hij *zwaait* zijn zweep en *raakt* de tol precies. De tol *vliegt* over het plein. Jan *holt* er vlug naar toe.
4. Juf *vertelde* een mooi verhaal. Het ging over drie beren die in een klein huisje *woonden*. Het kleine beertje *luisterde* niet altijd naar zijn moeder. Moeder *bromde* dan op hem, maar daar *stoorde* het beertje zich niet aan.
5. Piet was op een hek *geklommen*. Hij is er af *gevallen* en heeft zijn arm *gebroken*. Dokter is *gekomen* en heeft de arm *verbonden*.
6. De kinderen hebben een schoolreisje *gemaakt*. Ze zijn naar Schiphol *geweest*. Ze hebben er veel plezier *gehad*. Het geld hebben ze zelf *gespaard* en ieder heeft zijn eigen reis *betaald*.

Bij de samenstelling hebben we ons laten leiden door drieërlei didactische overweging. De eerste richt zich op de spellingdidactiek in het algemeen; de beide andere meer in het bijzonder op de didactiek der werkwoordsvormen:

1. Voor de spellingdidactiek der lagere school, speciaal voor die der lagere klassen, is de verhouding tussen woordbeeld en woordklank in gedicteerde woorden een factor van grote betekenis.
2. Het onderwijs in het zuiver schrijven der werkwoordsvormen richt zich op de vormen van de tegenwoordige tijd, van de verleden tijd, op het (verleden) deelwoord en op de infinitief.
3. De onderscheiding: sterke en zwakke werkwoorden wordt, terecht of ten onrechte, wij menen ten onrechte, op deze kwestie komen we later uitvoeriger terug, van groot belang geacht.

Ad 1. We raken hier het grondprobleem der spellingdidactiek op de lagere school. Het gaat nl. om de vraag, of het woordbèèld of de woordklànk de basis moet vormen voor de spellingdidactiek, m.a.w. of het spellingonderwijs visueel of auditief gebaseerd dient te zijn. In een vroegere, reeds eerder genoemde studie[1)], hebben we op grond van methodologische, taalkundige, didactische en psychologische bezwaren tegen een auditieve grondslag en op grond van de uitkomsten van een experimenteel onderzoek, gekozen voor de visuele grondslag.

Het aantal woorden, waarbij overeenstemming tussen woordbeeld en woordklank ontbreekt, ook in rijpere kindertaal, is zo groot, dat een andere dan de auditieve weg gekozen mòèt worden. Het luisteren met de bedoeling via het klankbeeld te komen tot constructie van het schriftbeeld, dient dan ook als methode te worden opgegeven. De conclusie waarmee we deze studie besloten, menen we nog steeds te mogen handhaven, zij het minder stringent voor de aanvangsklassen:

'Hoezeer het Algemeen Beschaafd aanvaardbaar is als grondslag voor een spelling-regeling, in zijn gesproken vorm menen we het niet te kunnen aanvaarden voor het spellingonderwijs, noch als uitgangspunt in het eerste leerjaar, noch als middel tot schriftbeeldconstructie in de hogere.

Wenselijk lijkt het ons van den beginne af voor de spelling der woorden met vaste woordvorm de nadruk te leggen op visuele instudering'.

'Zij het minder stringent voor de aanvangsklassen'. Voor het spellingonderwijs in de lagere klassen ligt het probleem nl. enigszins anders, hier kan men tot op zekere hoogte een dubbele basis, zowel de auditieve als de visuele aanvaarden, omdat in een groot aantal der voor de spellingdidactiek dezer klassen aanvaardbare woorden een volledige of vrijwel volledige overeenstemming tussen woordbeeld en woordklank te constateren valt. Er bestaat in deze klassen een andere procentuele verhouding tussen de z.g. klankgetrouwe of klankovereenkomstige woorden en de niet-klankgetrouwe als in de hogere klassen[2)]. Het aantal 'afwijkingen' is geringer doordat het aantal spellingmoeilijkheden geringer is. De woorden, die in taal- en leesboeken worden gebruikt, hebben een veel

1) VAN DER VELDE: Luisteren of Zien. Auditieve of visuele grondslag van het spellingonderwijs. Didactische Monographieën III. Groningen 1934.

2) Zie over deze kwestie: KARSTÄDT: Methodische Strömungen der Gegenwart o.a. blz. 236 en DIELS in Paed. St. 1934, blz. 160. KARSTÄDT spreekt van 'laut-treu'.

minder gecompliceerde vorm, en daarom kan men in een betrekkelijk groot aantal gevallen, uitgaande van het klankbeeld, het schriftbeeld construeren - mits: de kinderen 'zuiver' spreken.

Bij de keuze der werkwoorden voor het dictee, uitsluitend voor de IIIe klasse bestemd, is met dit feit dan ook rekening gehouden. De werkwoorden zijn zo gekozen dat het aantal afwijkingen van het klankbeeld percentsgewijs vrij gering is en dat de afwijkingen zelf binnen het gebied van het normale spellingonderwijs van de drie laagste leerjaren liggen.

Op blz. 54 t/m 56 van 'Luisteren of Zien' hebben we een, naar wij menen, volledig overzicht gegeven van de gevallen, waarin geen zuivere overeenstemming bestaat tussen klank- en schriftbeeld. Uitgaande van deze criteria bestaat er volledige overeenstemming in 18 woorden, dus in 60%, t.w. in: staat - wast - trekt - eet - gaat - zongen - konden - tolt - raakt - holt - vertelde - woonden - luisterde - bromde - stoorde - verbonden - gemaakt - geweest, als men althans woorden als: zongen - konden - woonden - verbonden meetelt, waarin het Hollands-Frankisch apocope van de *n* heeft; geen volledige overeenstemming in 12 van de 30 werkwoordsvormen, dus in 40%. Deze 12 werkwoorden behoren tot twee verschillende categorieën:

a. In 7 gevallen is er discrepantie tussen teken en klank, t.w. bij:

geklommen, gevallen } – de dubbele medeklinker klinkt na een korte vocaal als enkele;

gehad, gespaard, betaald } – de slot-d is stemloos, klinkt als t.

zwaait	- i klinkt als j;
vliegt	- g klinkt als ch;
geklommen }	- de dubbele medeklinker klinkt na een korte vocaal als enkele;
gevallen }	- de dubbele medeklinker klinkt na een korte vocaal als enkele;
gehad }	- de slot-d is stemloos, klinkt als t.
gespaard }	- de slot-d is stemloos, klinkt als t.
betaald }	- de slot-d is stemloos, klinkt als t.

b. 5 behoren tot die gevallen, waar eenzelfde klank door meer dan een schrijfwijze kan worden weergegeven, waar 'luisteren' dus geen uitweg kan bieden, doch hoogstens voert tot een niet logisch te beredeneren keuze:

deden
lazen
schreven
gebroken
gekomen.

De a, e, o op het einde van de lettergreep klinken als aa, ee, oo.

Men zal ons toestemmen dat deze 12 woorden voor kinderen van een IIIe klasse geen onoverkomelijke moeilijkheden bieden. Werkwoordelijke vormen met *dt* in de tegenwoordige tijd, *dd* en *tt* in de verleden tijd, zijn opzettelijk vermeden, omdat de schrijfwijze van deze niet-klankgetrouwe woorden eerst in hogere leerjaren kan worden aangeleerd. Evenmin treft men infinitieven aan, ofschoon het vergelijkingsdictee ons later leerde, dat zij zonder enig bezwaar hadden kunnen worden opgenomen. We hebben geen fouten willen uitlokken, zulks overeenkomstig onze vaste gedragslijn gedurende het gehele experiment. Toch is ons doel: Inzicht te verkrijgen in de mate waarin kinderen van een IIIe klasse de werkwoordsvormen ‘beheersen’, niet in gevaar gebracht, omdat de combinatie van dit dictee met het gemeenschappelijke dictee voor III en VI voldoende materiaal geleverd heeft voor een betrouwbaar oordeel.

Ad 2. In het dictee komen voor:
10 vormen van de tegenwoordige tijd, alinea 1 en 3;
10 vormen van de verleden tijd, alinea 2 en 4;
10 deelwoorden, alinea 5 en 6.

Ad 3. De spellingdidactiek der lagere school acht - we herhalen: ten onrechte - de onderscheiding sterke-zwakke werkwoorden van grote betekenis. Overeenkomstig dit inzicht hebben we in het dictee gezorgd voor een ongeveer gelijk aantal van beide. We hebben, in ons streven naar aanpassing aan traditionele leervormen en traditionele terminologie, dus afgezien van historisch-grammaticale bijzonderheden die deze indeling doorkruisen, dus van het feit dat de in het dictee voorkomende werkwoorden zijn, doen, gaan en staan athematische werkwoorden zijn, dat doen buitendien reduplicerend is, dat kunnen behoort tot de praeterito-praesentia, dat wassen gemengd is, met zijn zwak praeteritum en sterk participium perf.

Alinea 1, 2 en 5 bevatten op een enkele uitzondering na sterke, alinea 3, 4 en 6 op enkele uitzonderingen na zwakke werkwoorden.

b. De proefpersonen

De 100 leerlingen aan wie het dictee in klasse III is opgegeven, waren afkomstig van 3 gemengde scholen.

c. De werkwijze

De werkwijze is dezelfde geweest als bij het hoofdonderzoek.

d. De resultaten

De volledige resultaten van het eerste gedeelte van het na-onderzoek, waarbij dus uitsluitend leerlingen van klasse III waren betrokken, zijn neergelegd in Tabel 13. Zoals men ziet, zijn de fouten voor iedere school telkens over twee kolommen verdeeld, een verdeling die noodzakelijk werd doordat de fouten, al zijn ze alle in werkwoorden gemaakt, werkwoordelijk gezien, tot twee verschillende categorieën behoren.

We menen goed te doen te onderscheiden:

a. Spellingfouten inherent aan het werkwoordelijk gebruik;

b. 'andere' spellingfouten.

Ad a. 'Inherent aan het werkwoordelijk gebruik' rekenen we, met enige restricties, uitsluitend de fouten, gemaakt in de nrs:

11. tolt
12. zwaait
15. holt
28. gehad
29. gespaard
30. betaald,

voorzover zij dan nog een werkwoordelijk karakter dragen, dus niet: swaait, bet*a*ld.

Onze restricties betreffen:

1. de weglating van de slot-n in meervoudsvormen: deden, lazen, schreven, zongen, konden, woonden;
2. idem in sterke deelwoorden: geklommen, gevallen, gebroken, gekomen, verbonden;
3. de toevoeging van een slot-n in enkelvoudsvormen: vertelde, luisterde, bromde, stoorde.

Het schrijven van de slot-n is een voortdurende bron van moeilijkheden voor Hollands-Frankische kinderen, maar deze moeilijkheid beperkt zich niet tot meervoudige werkwoordsvormen of sterke deelwoorden. Zij komt evenzeer voor bij het schrijven van voorzetsels (bij-

Tabel 13

III klasse school	EE 35 l.l. eigenl. w.w. fouten	andere spell. fouten	FF 34 l.l. eigenl. w.w. fouten	andere spell. fouten
1. staat	-	-	-	-
2. wast	-	-	-	-
3. trekt aan	-	1	-	2
4. eet op	-	1	-	-
5. gaat	-	-	-	-
6. deden	-	3	-	1
7. lazen	-	7	-	2
8. schreven	-	9	-	14
9. zongen	-	1	-	4
10. konden	-	-	-	1
· 11. tolt	15	-	2	-
· 12. zwaait	7	3	3	1
13. raakt	-	3	-	1
14. vliegt	-	1	-	2
· 15. holt	16	1	11	-
16. vertelde	-	5	-	5
17. woonden	-	4	-	5
18. luisterde	-	8	-	8
19. bromde	-	7	-	4
20. stoorde	-	16	-	15
21. geklommen	-	18	-	12
22. gevallen	-	11	-	7
23. gebroken	-	-	-	1
24. gekomen	-	-	-	-
25. verbonden	-	1	-	2
26. gemaakt	-	2	-	2
27. geweest	-	2	-	1
· 28. gehad	-	-	3	-
· 29. gespaard	8	4	17	-
· 30. betaald	9	1	19	2
aantal vormen[1)]	· 35×6=210	35×24=840	· 34×6=204	34×24=816
aantal fouten	55=26,2%	109=13%	55=27,-%	92=11,3%
gemidd. per l.l.	4,7		4,3	

1) Uitsluitend de nrs 11, 12, 15, 28, 29, 30.

III klasse school	GG 31 l.l.		totaal 100 l.l.	
	eigenl. w.w. fouten	andere spell. fouten	eigenl. w.w. fouten	andere spell. fouten
1. staat	-	-	-	-
2. wast	-	-	-	-
3. trekt aan	-	1	-	4
4. eet op	-	-	-	1
5. gaat	-	-	-	-
6. deden	-	5	-	9
7. lazen	-	5	-	14
8. schreven	-	6	-	29
9. zongen	-	1	-	6
10. konden	-	-	-	1
· 11. tolt	3	-	20	-
· 12. zwaait	6	3	16	7
13. raakt	-	1	-	5
14. vliegt	1	2	1	5
· 15. holt	8	2	35	3
16. vertelde	-	7	-	17
17. woonden	-	9	-	18
18. luisterde	-	7	-	23
19. bromde	-	3	-	14
20. stoorde	-	10	-	41
21. geklommen	-	7	-	37
22. gevallen	-	4	-	22
23. gebroken	-	5	-	6
24. gekomen	-	1	-	1
25. verbonden	-	1	-	4
26. gemaakt	-	4	-	8
27. geweest	-	1	-	4
· 28. gehad	6	-	9	-
· 29. gespaard	22	-	47	4
· 30. betaald	22	2	50	5
aantal vormen[1)]	· 31×6=186	31×24=744	· 100×6=600	100×24=2400
aantal fouten	68=36,5%	87=11,7%	178=29,7%	288=12%
gemidd. per l.l.	5,-		4,66	
			3000 vormen: 466 ft = 15,5%	

1) Uitsluitend de nrs 11, 12, 15, 28, 29, 30.

woorden) als binnen, buiten; bij stoffelijke bnw.: gouden e.d. en bij meervouden van substantieven.

De betrouwbaarheid van het onderzoek is door deze liberaliteit niet in gevaar gebracht. De opmerking kan gemaakt worden dat het zuiver schrijven van de slot-d in gehad, gespaard en betaald niet is een exclusief werkwoordelijke aangelegenheid. De kinderen worden reeds in de Ie klasse met dit orthographisch probleem geconfronteerd: paard, lint, e.d. Het betreft hier echter deelwoorden, waarvan de juiste schrijfwijze in de hogere klassen bepaald wordt via verwante vormen uit het werkwoordelijk systeem: gespaar*d*, wegens spaarde enz. Daarom leek het ons geoorloofd, ze in de zuiver werkwoordelijke groep op te nemen.

Ad b. Tot de 'andere' spellingfouten rekenen we gevallen als:
staart voor staat,
deeden voor deden,
laazen voor lazen, een vorm die veel kinderen niet kenden,
schreeven, schrefen, schreffen voor schreven,
swaait voor zwaait,
vliecht, fliegt voor vliegt,
fertelde, vetelde voor vertelde,
wonde voor woonde,
lijsterde voor luisterde,
storde, ztorde, sdoorde voor stoorde, dat eveneens vrij onbekend bleek te zijn,
geklomen voor geklommen,
gevalen voor gevallen,
geboken, gebroeken voor gebroken,
gemakt voor gemaakt,
gewest voor geweest,
betald voor betaald, enz.
Evenmin woorden die klaarblijkelijk verkeerd zijn verstaan:
schreeuwen voor schreven,
laarzen voor lazen.

Onze verdere beschouwingen zijn uitsluitend gericht op de zes werkwoordelijke vormen: tolt, zwaait, holt; gehad, gespaard, betaald.

Er doet zich, kwantitatief gezien, een merkwaardig verschijnsel voor,

dat voor het gehele probleem van grote betekenis blijkt te zijn en dat door vergelijking van onderstaande tabelletjes duidelijk naar voren komt:

Tabel 14

	Aantallen fouten		
School	**EE**	**FF**	**GG**
tolt	15	2	3
zwaait	7	3	6
holt	16	11	8
	38	16	17

Tabel 15

	Aantallen fouten		
School	**EE**	**FF**	**GG**
gehad	-	3	6
gespaard	8	17	22
betaald	9	19	22
	17	39	50

School EE vertoont een ander ‘gedrag’ dan de scholen FF en GG. School EE maakt bij de drie t.t.-vormen verreweg het meeste, bij de drie dw. verreweg het geringste aantal fouten. De verklaring van dit feit ligt in het sterke accent dat de betrokken onderwijzeres legt op de z.g. verlengingsregel: paar*d* met d, men zegt paarden; lin*t* met t, men zegt linten. De leerlingen hebben deze nadrukkelijke training niet slechts ondergaan, ze passen het geleerde zeer nauwgezet toe. Vandaar herhaaldelijk (bij het onderzoek naar de motivering komen we er op terug):

told	-	men	zegt	tolde;
zwaaid	-	men	zegt	zwaaide;
hold	-	men	zegt	holde.

Maar ook:

gehad	- deze vorm schrijven vrijwel alle leerlingen van alle scholen goed;
gespaard	- men zegt gespaarde;
betaald	- men zegt betaalde.

Op school EE overheerst het logische moment, zoals dat in de toepassing van de verlengingsregel tot uiting komt. Vandaar veel fouten in de t.t.; weinig in de dw.

Op de scholen FF en GG bleek de situatie juist andersom. De verlengingsregel was wel genoemd, maar slechts occasioneel; van constante training was geen sprake geweest. Op deze scholen overheerst het phonetische moment. Vandaar weinig fouten in de t.t.; veel in de dw.

Een eigenaardige consequentie: Als in plaats van het dw. betaald de t.t. betaalt was gedicteerd, zou het gros der fouten op school EE hebben gelegen:

betaald - men zegt betaalde.

Een consequentie, die een waarschuwing betekent!

Het onderzoek naar de motivering.

Er is uitsluitend gevraagd naar motivering met betrekking tot de zes genoemde werkwoorden, zowel naar een verklaring van goed als van onjuist geschreven vormen. De onderwijzer(es) noteerde vraag en antwoord.

We zijn enigszins aarzelend tot dit motiveringsonderzoek overgegaan. A priori stond vast, dat een aantal van deze jonge kinderen niet tot motivering in staat zou zijn. Maar we mochten toch de mogelijkheid niet negeren, dat dit onderzoek van enig belang zou kunnen zijn voor het motiveringsonderzoek, dat we hadden toegepast bij de herkenning en in hoofdstuk XVI zouden gaan toepassen n.a.v. de resultaten van het hoofdonderzoek, hiervoor beschreven.

Inderdaad bleek een groot gedeelte der leerlingen niet tot een acceptabele motivering in staat, noch bij goed, noch bij onjuist geschreven vormen. Van de 42 antwoorden hebben we er 31 in tabel 16 kunnen onderbrengen:

Tabel 16

	'Weet het niet'	**'Heb geraden'**	**Via verlengingsregel: v.t., meervoud, andere verbogen vorm**
tolt	2	2	-
zwaait	2	1	-
holt	2	1	-
gehad	-	-	1
gespaard	1	-	1
betaald	-	-	1
told	1	-	5
zwaaid	1	-	3
hold	1	-	3
gehadt	-	-	-
gespaart	1	-	-
betaalt	-	-	2
	11	4	16

Slechts 16 antwoorden zijn dus acceptabele motiveringen, afgezien van de vraag of de motivering al dan niet juist is. Blijkens het beroep op de verlengingsregel betrof het hier vooral leerlingen van school EE. Verder is 11 maal geantwoord: 'Ik weet het niet'; is er 4 keer geraden: 'Ik heb het geraden', of 'Zo maar'.

We boekten met dit onderzoek toch inderdaad enige winst. Het is duidelijk geworden dat de verlengingsregel voor een aantal kinderen de enige - maar welk een riskante! - steun is bij het zuiver schrijven van slot-d of slot-t. Ze moge van nut zijn voor een aantal woorden met onveranderlijke woordvorm: paard, lint, ook voor dw. als gespaard, ze is een bron van misvattingen, zodra zij toegepast wordt op woorden met veranderlijke woordvorm, i.c. de werkwoorden: tolt, zwaait, holt; betaalt - betaald. In zoverre heeft dit onderzoek dus verhelderend - en tevens waarschuwend - gewerkt.

Het heeft nog een ander feit aan het licht gebracht. De onmacht tot motiveren, tot rekenschap geven van, is vermoedelijk een verschijnsel van algemene aard, kenmerkend voor een groot aantal leerlingen onzer lagere scholen gedurende de gehele lagere-school-leertijd. En vermoedelijk van deze niet alleen.

Een uitermate verontrustend teken, dat we in dit geschrift slechts kunnen signaleren, niet behandelen.

Ten slotte enkele van de antwoorden die niet te rubriceren waren:

Waarom holt met een t?	Omdat je bijna nooit holde zegt.
Waarom holt met een t?	Omdat je het met twee lettergrepen schrijft.
Waarom schrijf je gehadt?	Moet niet alleen met een d.
Waarom schrijf je zwaait met een t?	Anders staat er zwaaide. Enz.

Het werkwoorddictee bestemd voor de IIIe en VIe klasse beide.

a. Het materiaal

Een kort dictee, waaruit slechts de 10 schuingedrukte werkwoordsvormen werden gedicteerd. Met dit dictee beoogden we dus te onderzoeken of er, als resultaat van de continue scholing tussen het IIIe en het VIe leerjaar, kwantitatieve verbetering te constateren valt en, door foutenanalyse en foutencomparatie, waarin dan deze vooruitgang zou bestaan. Dit dictee moest wel een hogere moeilijkheidsgraad bezitten dan het vorige; men kan nu eenmaal niet in een VIe klasse een dictee opgeven dat gebaseerd is op een spellingkennis van drie leerjaren lager. Het luidde als volgt:

> Vader *wandelt* met Piet in de tuin.
> Piet *kent* al een heleboel bloemen.
> Die heeft Vader hem *geleerd*.
> Piet heeft de namen goed *onthouden*.
> Laatst zaten ze in de tuin op Moeder te *wachten*.
> Ze zaten gezellig met elkaar te *praten*.
> Vader vroeg Piet de namen van de bloemen.
> Piet *vergiste* zich maar een enkele keer.
> Vader heeft alle fouten *verbeterd*.
> Ze hebben heerlijk in de tuin *gewerkt*.
> Maar: Piet scheurde zijn broek aan een tak.
> Met een *dichtgespelde* broek ging hij weer naar binnen.

Uitgaande van het drietal overwegingen, volgens welke het dictee voor klasse III was samengesteld, valt het volgende op te merken:

Ad 1. Er is nu evenwicht tussen klankovereenkomstige en nietklankovereenkomstige vormen. Overwicht van de laatste categorie zou hebben betekend, dat we meer spellingcomplicaties hadden moeten invlechten dan tegenover de jongste leerlingen verantwoord zou zijn geweest. Zij zouden dan tegenover het VIe leerjaar te zeer in het nadeel zijn geplaatst. Om deze reden zijn dan ook die categorieën werkwoordsvormen, welke in een IIIe leerjaar vrijwel automatisch tot fouten leiden, vermeden, de reeds besproken vormen met *dt, dd, tt*.

Volledige overeenstemming tussen schriftbeeld en klankbeeld bestaat dus in 5 gevallen, nl. in: wandelt - kent - wachten - vergiste - gewerkt, wachten, waarin het Hollands-Frankisch weer apocope van de *n* heeft, meegeteld.

De 5 niet-klankovereenkomstige behoren weer tot twee verschillende categorieën:

a. In 3 gevallen is er discrepantie tussen teken en klank:

geleerd
verbeterd } de slot-d is stemloos, klinkt als t.

geleerd } de slot-d is stemloos, klinkt als t.
verbeterd } de slot-d is stemloos, klinkt als t.
dichtgespelde - de g is na de stemloze cht door assimilatie stemloos geworden, klinkt als ch.

b. De 2 andere behoren tot die gevallen, waarin een zelfde klank door meer dan een schrijfwijze kan worden weergegeven:

onthouden - de ou-klank kan ook door au worden weergegeven.
praten - de a op het einde van de open lettergreep klinkt als aa.

Ad 2. Zoals men ziet zijn er thans behalve vormen van de tegenwoordige tijd, vormen van de verleden tijd en deelwoorden ook een tweetal infinitieven opgenomen: wachten en praten, zelfs, naar de terminologie der lagere school, een ‘deelwoord als bijvoeglijk naamwoord gebruikt’, nl. dichtgespelde.

Ad 3. De verhouding sterke-zwakke werkwoorden is ten ongunste der sterke, als spellingdidactisch eenvoudigste categorie, gewijzigd; de verhouding is thans 1 : 9.

b. De proefpersonen

Het gemeenschappelijk dictee is voorgelegd aan:
100 leerlingen van IIIe klassen van 3 (andere) gemengde scholen;
100 leerlingen van VIe klassen van 3 gemengde scholen en 1 meisjesschool.
Ook deze leerlingen voldeden aan de eisen van representativiteit, die voor het hoofdonderzoek hebben gegolden.

c. De werkwijze

De werkwijze is weer dezelfde geweest als bij de vroegere dictees.

d. De resultaten

De resultaten vindt men in de tabellen 17 en 18. We hebben ons ook hier beperkt tot de fouten die inherent zijn aan het werkwoordelijk gebruik.
De uitkomsten zijn in meer dan een opzicht merkwaardig.
100 leerlingen van de IIIe klasse maken 227 fouten; 100 van de VIe klasse, met 3 jaar permanente intensieve training meer, 140, d.w.z. nog

Tabel 17

III klasse. School	**HH 38 l.l.**	**I.I. 27 l.l.**	**J.J. 35 l.l.**	**Totaal 100 l.l.**
1. wandelt	16	13	18	47
2. kent	15	12	9	36
3. geleerd	17	17	8	42
4. onthouden	8	1	4	13
5. wachten	4	-	5	9
6. praten	1	-	1	2
7. vergiste	5	3	1	9
8. verbeterd	25	24	8	57
9. gewerkt	4	2	1	7
10. dichtgespelde	2	3	-	5
aantal vormen	38 × 10=380	27 × 10=270	35 × 10=350	100 × 10=1000
aantal fouten	97 = 25,5%	75 = 27,8%	55 = 15,7%	227 = 22,7%
gemidd. per l.l.	2,5	2,8	1,6	2,3
uitersten	1-5	0-5	0-5	0-5

Tabel 18

VI klasse. School	KK 26 l.l.	LL 12 l.l.	MM 29 l.l.	NN 33 l.l.	Totaal 100 l.l.
1. wandelt	8	3	7	17	35
2. kent	3	2	2	3	10
3. geleerd	-	-	1	-	1
4. onthouden	2	2	-	1	5
5. wachten	3	5	8	6	22
6. praten	3	3	9	-	15
7. vergiste	5	4	4	5	18
8. verbeterd	4	1	3	3	11
9. gewerkt	-	-	-	1	1
10. dicht-gespelde	5	9	4	4	22
aantal vormen	26 × 10=260	12 × 10=120	29 × 10=290	33 × 10=330	100 × 10=1000
aantal fouten	33 = 12,7%	29 = 24,2%	38 = 13,1%	40 = 12,1%	140 = 14%
gemidd. per l.l.	1,3	2,4	1,3	1,2	1,4
uitersten	1-5	1-6	0-6	1-5	0-6

geen fout per leerling minder. Een zeer schamele winst voor drie jaar onverdroten inspanning. Maar al is de voorsprong van VI dan gering, men zou toch mogen verwachten, dat de IIIe klasse *over de gehele linie* bij de VIe achterbleef: jonge amateurs tegenover getrainde professionals.

Edoch: De VIe klasse heeft slechts bij 6 van de 10 werkwoordsvormen een voorsprong, bij de andere 4 boekt zij een achterstand.

Tabel 19

	Aantal fouten per w.w.	
	III	VI
1. wandelt	47	35
2. kent	36	10
3. geleerd	42	1
4. onthouden	13	5
5. wachten	9	22
6. praten	2	15
7. vergiste	9	18
8. verbeterd	57	11
9. gewerkt	7	1
10. dichtgespelde	5	22

De voorsprong van VI ligt bij:

1. wandelt (47-35), 2. kent (36-10), 3. geleerd (42-1), 4. onthouden (13-5), 8. verbeterd (57-11), 9. gewerkt (7-1), derhalve bij de twee vormen van de t.t. en de vier deelwoorden.

De achterstand bij:

5. wachten (9-22), 6. praten (2-15), 7. vergiste (9-18), 10. dichtgespelde (5-22), dus bij de beide infinitieven, een verleden tijdsvorm en een 'dw. als bnw. gebruikt'.

De achterstand ligt dus v.n. bij die vormen, die juist in het VIe leerjaar regelmatig aan de orde komen: infinitief en 'dw. als bnw. gebruikt'. Deze gevallen worden voor de lagere klassen als 'te moeilijk' beschouwd!

De spreiding der fouten naar de aantallen per leerling levert een evenzeer verrassende kijk op de klasse-verhoudingen:

Tabel 20
Spreiding der fouten naar de aantallen per leerling

	III			**VI**				**totalen**	
	HH	**II**	**JJ**	**KK**	**LL**	**MM**	**NN**	**III**	**VI**
0	1	1	6	6	-	6	9	8	21
1	9	1	13	14	5	13	12	23	44
2	9	10	10	2	1	8	10	29	21
3	9	7	3	2	4	1	1	19	8
4	7	7	2	1	1	-	-	16	2
5	3	1	1	1	-	-	1	5	2
6					1	1		-	2
7									
8									
9									
10									
	38 l.l.	27 l.l.	35 l.l.	26 l.l.	12 l.l.	29 l.l.	33 l.l.	100 l.l.	100 l.l.
	97 ft	75 ft	55 ft	33 ft	29 ft	38 ft	40 ft	227 ft	140 ft

Tabel 20 toont aan, dat:

8 leerlingen III, die met 0 fouten, dezelfde resultaten behalen als 21 leerlingen VI, doch betere resultaten dan 79 leerlingen VI;

31 leerlingen III, die met 0 en 1 fout, dezelfde resultaten als 65 leerlingen VI, doch betere resultaten dan 35 leerlingen VI;

60 leerlingen III, die met 0, 1 en 2 fout, dezelfde resultaten als 86 leerlingen VI, doch betere resultaten dan 14 leerlingen VI.

Er rijst toch een wel zeer gerechtvaardigde twijfel aan de doeltreffendheid van de gangbare werkwoordsdidactiek!

Vergelijking van bepaalde resultaten van het vooronderzoek in III met bepaalde resultaten van het hoofdonderzoek (V.G.L.O. enz.) versterkt deze twijfel in niet geringe mate.

Deze resultaten hebben betrekking op de vormen van de t.t., voorzover zij bestaan uit een ‘stam’, niet eindigend op d, met de t van bepaalde persoonsuitgangen (categorie 2 blz. 226 Tabel 9).

Het vooronderzoek in III kent, gelijk we zagen, drie t.t. van dit type:

tolt, zwaait, holt.

Het hoofdonderzoek kent er zes:

wandelt, herkent, schelt aan, noteert, berokkent, aarzelt.

De 100 leerlingen van de IIIe klasse maken in de 100 × 3 = 300 vormen 20 + 16 + 35 = 71 fouten, d.i. 23,7% van het totaal.

De leerlingen van het V.G.L.O. in de 100 × 6 = 600 vormen 48 + 46 + 56 + 46 + 73 + 53 = 322 fouten, d.i. 53,7%.

De leerlingen van het N.O. in de 600 vormen 34 + 42 + 54 + 55 + + 60 + 39 = 284 fouten, d.i. 47,3%.

Die van het U.L.O. 30 + 32 + 19 + 24 + 45 + 23 = 173 fouten, d.i. 28,8%.

Die van het V.H.M.O. 7 + 5 + 7 + 4 + 10 + 3 = 36 fouten, d.i. 6%.

Hieruit volgt, dat de leerlingen der IIIe klasse in spellingzuiverheid wat dit type werkwoordsvorm betreft, onmiddellijk volgen op het V.H.M.O. en dat zij U.L.O., N.O. en V.G.L.O. achter zich laten, beide laatste categorieën zelfs vèr achter zich laten:

V.H.M.O.	6%
IIIe klasse	23,7%
U.L.O.	28,8%
N.O.	47,3%
V.G.L.O.	53,7%

§ 3. Conclusies

Hoofdstuk XV, dat we met deze conclusies besluiten, stelt een onderzoek in naar de beheersing der werkwoordsvormen ‘in beperkte zin’, d.w.z. naar de bewoordingen van hoofdstuk XIII:

‘Een kind beheerst de spelling der werkwoordsvormen, als het, uitgaande van de taalkundige situatie waarin ze worden aangetroffen en handelende overeenkomstig de gangbare spellingconventie, tot het specifiek conventionele woordbeeld komt’.

Het onderzoek naar de beheersing ‘in uitgebreide zin’, dat naar motivering, ‘verklaring’ der gekozen schrijfwijze, volgt in hoofdstuk XVI.

Daarnaast is in hoofdstuk XV een tweede doel gesteld: Is het gangbare oordeel, ‘dat de resultaten naar het VIe leerjaar toe kwalitatief beter worden, om in het hoogste leerjaar tot het hoogst bereikbare maximum te stijgen’, juist? Is er sprake van ‘een regelmatige, continue verbetering, normaal resultaat van een regelmatige, continue scholing?’

We kunnen nu beide doelstellingen toetsen aan de verkregen resultaten.

Ad 1. Tabel 7 geeft o.i. het duidelijkste antwoord. De leerlingen van het V.G.L.O. maken gemiddeld 13,39 fout in 30 w.w.; die van het N.O. 12,33; die van het U.L.O. 8,1; die van het V.H.M.O. 2,58, telkens in klasse I bij het begin van het schooljaar. De leerlingen van het V.G.L.O. en N.O. beheersen *als groep* de spelling der werkwoordsvormen zeker niet; die van het U.L.O. als groep matig; van werkelijke beheersing is alleen sprake bij de groep V.H.M.O.

Individueel beschouwd: Naar de ‘norm’ ‘8 fout nog voldoende’, leveren ‘voldoende’ werk:

Bij het	V.G.L.O.	19 l.l.	
	N.O.	23 l.l.	
	U.L.O.	59 l.l.	
	V.H.M.O.	97 l.l.	
	In totaal	198 l.l.	‘voldoende’

D.w.z. Naar een niet te strenge norm gerekend, leeftijd, scholingsduur, samenstelling van het testdictee in aanmerking genomen, levert ongeveer de helft der onderzochte leerlingen voldoende werk, precies 49,5% 24,25% voor het V.H.M.O., 25,25% voor V.G.L.O., N.O., U.L.O. samen.

De resultaten bij het V.G.L.O. en N.O. mogen we uitermate teleur-

stellend noemen: 42 van de 200 leerlingen behalen een voldoend waarderingscijfer; de resultaten van het U.L.O., een groep die toch enigermate op intellectuele begaafdheid is geselecteerd, stellen ook teleur: 41 van de 100 leerlingen maken 9 tot 20 fouten.

Alles met elkaar een mistroostig beeld.

Ad 2. De kwestie van de continue vooruitgang. We hebben tegenover elkaar gesteld:

leerlingen van de IIIe klasse, gespeend van alle werkwoordstheorie; en:

leerlingen, die 3 à 4 jaar lang een permanente training hebben ondergaan.

De onderzoekingen hebben aangetoond, dat:

a. leerlingen van het VIe leerjaar bij die van het IIIe leerjaar achterblijven in het zuiver schrijven van infinitieven:

	aantal	fouten
	VI	III
wachten	22	9
praten	15	2
	-----	-----
	37	11;

en in het zuiver schrijven van het ‘dw. als bnw. gebruikt’:

	aantal	fouten	
	VI	III	
dichtgespelde	22	5;	en

b. leerlingen van het 1e leerjaar van scholen voor Voortgezet Onderwijs, behalve die van het V.H.M.O., bij leerlingen van het IIIe leerjaar der L.S. achterblijven in het zuiver schrijven van tegenwoordige tijdsvormen als tolt, zwaait, holt; wandelt, herkent, schelt aan, noteert, berokkent, aarzelt, vormen dus van de categorie werkwoorden met een ‘stam’, die niet op d eindigt:

IIIe	klasse	L.S.	23,7%	fout
Ie	klasse	U.L.O.	28,8%	fout
		N.O.	47,3%	fout
		V.G.L.O.	53,7%	fout.

Leert de lagere school in haar werkwoordsdidactiek fouten màken? Het is een tragische veronderstelling. Weerspreken de feiten haar?

XVI. De motivering

§ 1. Inleiding

In de beide voorafgaande hoofdstukken hebben we vrijwel uitsluitend gewerkt met groepsonderzoekingen. De klassikale besprekingen in Hs. XIV: 'De herkenning' vormden, gedeeltelijk, de belangrijkste uitzondering. Bij deze besprekingen immers werd, *binnen de groep*, individueel rekenschap gevraagd van keuze en benoeming. Maar bij deze individuele verantwoording is duidelijk gebleken, hoe zeer klassikale bespreking leidt tot klassikale beïnvloeding, in positieve en negatieve zin, en wel het sterkst bij hen, die het zwakst in de schoenen staan. Wilden we een betrouwbaar inzicht krijgen in omvang en structuur der aanwezige kennis, dan dienden de mogelijkheden van beïnvloeding door en overnemen van anderer kennis zoveel mogelijk te worden uitgeschakeld en zou moeten worden overgegaan tot individueel onderzoek, maar dan in isolement.

Vòòr de vraag: hòè de leerlingen redeneren, ligt de vraag òf zij redeneren. De aangeleerde continu-redeneringen hebben een zekere rechtlijnigheid: de componenten behoren in een bepaalde orde zonder hiaten op elkaar te volgen. De redenering als geheel blijkt echter dikwijls het bevattingsvermogen te boven te gaan, waardoor de leerlingen komen tot willekeurige, verstandelijk niet-gecontroleerde schrijfwijzen, desondanks soms juist. Deze juiste schrijfwijzen zijn soms niets dan toevalsproducten. Het kan ook zijn dat de kennis, nodig om tot de juiste schrijfwijze te komen, wel aanwezig is, doch dat òf het geheugen de l.l. in de steek laat of dat hij niet in staat is de kennis, die aanwezig gewèten wordt, onder woorden te brengen. In beide gevallen is hij onmachtig, vaak ondanks geboden hulp onmachtig, de overwegingen weer te geven, die hem bij het bepalen der schrijfwijze hebben geleid. Hij zwijgt of antwoordt maar wat; het antwoord verlost in ieder geval uit een door hem als pijnlijk ervaren intellectuele druk.

Hoe moeilijk het proces ook dikwijls verliep, we hebben er naar gestreefd, zo volledig mogelijk het persoonlijke weten af te tasten en altijd weer te komen tot een antwoord op de vraag: Langs welke weg is de geproduceerde schrijfwijze tot stand gekomen?

Hoofdstuk XVI bestaat uit drie gedeelten:
§ 2. het hoofdonderzoek, uitsluitend gericht op de motivering zonder meer;
§ 3. het na-onderzoek, gericht op de motiveringsconstantie en de spellingconstantie;
§ 4. de conclusies.

§ 2. Het hoofdonderzoek

a. De proefpersonen

Het hoofdonderzoek loopt, gelijk we reeds schreven, in twee opzichten parallel aan dat van de beheersing. Als grondslag is hetzelfde dictee gebruikt en als proefpersonen weer leerlingen van het V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O., doch van andere scholen.

In totaal is aan 100 leerlingen, 36 van het V.G.L.O., 36 van het N.O., 18 van het U.L.O. en 10 van het V.H.M.O., gevraagd, ieder 10 werkwoordsvormen uit het dictee te motiveren. We kregen in eerste instantie dus de beschikking over 1000 motiveringen.

In het onderzoek werden zes scholen betrokken, twee V.G.L.O.-scholen (OO en PP), twee N.O.-scholen (QQ en RR), een U.L.O.-school (SS) en een school voor V.H.M.O. (TT).

School OO is een plattelands-V.G.L.O.-school;
school PP een V.G.L.O.-school uit een grote stad;
school QQ is een Ambachtsschool uit een grote stad;
school RR een Nijverheidsschool ten plattelande;
school SS is een grote plattelands U.L.O.-school;
school TT een grotestads-Lyceum.

De proefklassen telden resp. 26 - 30 - 30 - 24 - 36 en 23 leerlingen, in totaal 169 leerlingen.

Uit deze 169 zijn er 100 gekozen voor het individuele onderzoek, t.w. 18 van de scholen OO, PP, QQ, RR, SS, 10 van school TT.

De keuze is niet willekeurig geweest. Het selectieprincipe dient dus nader te worden aangegeven.

Uitgaande van hetgeen DE JONGE en WIELENGA schrijven in hun: ‘Statistische methoden in de psychologie’ I (blz. 182) betreffende een steekproeftechniek die zich bijzonder goed leent voor toepassing op universa van complexe structuur, hebben we telkens de proefklasse, die

toch wel als een universum van complexe structuur mag worden beschouwd, verdeeld in drie sub-universa (drie selectie-groepen), t.w.: de besten, de groep rond het klasse-gemiddelde, de zwaksten en wel volgens het principe der aansluitende opvolging. Van ieder der selectiegroepen kozen we telkens zes leerlingen voor het individueel onderzoek, van ieder der vijf eerstgenoemde klassen dus, zoals gezegd, 18; van school TT 10.

Er is in concreto als volgt gewerkt (school OO):

Het dictee werd in zijn geheel gedicteerd, op de wijze die in Hs. XV, blz. 228, is omschreven. Het werd klassikaal gecorrigeerd door vergelijking met de 30 op het bord geschreven vormen. Na de correctie volgde een rangschikking naar het toenemend aantal fouten en berekening van het foutengemiddelde. Het resultaat was als volgt:

Aantal fouten	**door**	**aantal leerlingen**
0	.....	-
1	.....	-
2	.....	-
3	.....	1
4	.....	-
5	.....	1
6	.....	1
7	.....	2
8	.....	3
9	.....	1
10	.....	-
11	.....	3
12	.....	6
13	.....	2
14	.....	1
15	.....	-
16	.....	2
17	.....	-
18	.....	-
19	.....	-
20	.....	1
21	.....	1
22	.....	-
23	.....	1

De 26 leerlingen maakten in totaal 302 fouten; klassegemiddelde dus 11,6.

Voor het individueel onderzoek werden gekozen:

Van de beste leerlingen:

de ene met 3 f, die met 5 f, met 6 f, de twee met 7 f en een van de drie met 8 f.

Van de groep rond het klassegemiddelde:

de drie met 11 f en drie van de zes leerlingen met 12 f.

Van de zwakste leerlingen:

de ene met 23 f, die met 21 en 20 f, de twee met 16 f, de ene met 14 f.

Buiten beschouwing bleven dus:

2 l.l. met 8 f, 1 met 9, 3 met 12 en 2 met 13 f.

Het mag evenwel uitgesloten worden geacht dat deze leerlingen typen van motiveringen zouden geven niet voorkomend in de motiveringen der overige 18.

Op dezelfde wijze is geselecteerd in de 5 andere proefklassen. We geloven langs deze weg toch wel een zo nauwkeurig en betrouwbaar mogelijk totaalbeeld van de motiveringscapaciteiten per klasse te hebben verkregen.

b. De werkwijze

Iedere leerling kreeg 10 werkwoordsvormen te motiveren en wel naar de volgende verdeling:

a. no 1	de nrs 1-10	*b.* no 7	de nrs 1-10	*c.* no 13	de nrs 1-10
2	11-20	8	11-20	14	11-20
3	21-30	9	21-30	15	21-30
4	21-30	10	21-30	16	21-30
5	11-20	11	11-20	17	11-20
6	1-10	12	1-10	18	1-10

De eerste drie nummers van iedere selectiegroep volgden dus de werkwoordenlijst in de normale volgorde, de laatste 3 in omgekeerde volgorde. De nrs 1-10 der werkwoordenlijst werden dus, voor wat selectiegroep a, de besten, betreft, voorgelegd aan de nrs 1 en 6 van de ranglijst, aan de beste en de zwakste leerling van de groep; de nrs 11-20 aan op een na de beste en op een na de zwakste; de nrs 21-30 aan op twee na de beste en op twee na de zwakste. Hierdoor werd voorkomen,

dat werkwoordsgroep 1-10 steeds gemotiveerd werd door de beste van elk drietal leerlingen; de werkwoordsgroep 11-20 door de middelste van elk drietal; de werkwoordsgroep 21-30 door de zwakste van elk drietal.

Dit systeem heeft, naar we menen, bevredigend gewerkt, gelijk ook blijkt uit onderstaand tabelletje.

Tabel 1

	Nrs van de ranglijst			
werkwoordsgroep	***a*** **de besten**	***b*** **rond het klassegemiddelde**	***c*** **de zwaksten**	**Totaal van de ranglijstnummers**
1-10	1-6	7-12	13-18	57
11-20	2-5	8-11	14-17	57
21-30	3-4	9-10	15-16	57

We hebben er dus naar gestreefd, alle werkwoordsgroepen dezelfde kansen op goede motivering te geven.

Hoe nauwkeurig dit systeem t.a.v. de kwalitatieve indeling heeft gewerkt, blijkt uit Tabel 2 (school OO):

Tabel 2

		Werkwoordsgroep			
I: 1-10		**II: 11-20**		**III: 21-30**	
nr v.d. ranglijst	**aantal fouten**	**nr v.d. ranglijst**	**aantal fouten**	**nr v.d. ranglijst**	**aantal fouten**
1	3	2	5	3	6
6	8	5	7	4	7
7	11	8	11	9	11
12	12	11	12	10	12
13	14	14	16	15	16
18	23	17	21	16	20
	---		---		---
	71		72		72

De zes leerlingen van werkwoordsgroep I (1-10) hebben samen 71 f, die van werkwoordsgroep II (11-20) 72 f, die van werkwoordsgroep III (21-30) eveneens 72 f.

Blijkens Tabel 1 is ieder werkwoord dus zesmaal aan de orde gesteld.

De beide V.G.L.O.-scholen leverden ons 2 × 18 × 10 = 360 motiveringen; de beide N.O.-scholen eveneens 360; de ene U.L.O.-school 180; de 10 leerlingen van de V.H.M.O.-klasse 100. Voor deze klasse moest, omdat het aantal p.p. geen drievoud was, een aparte regeling worden getroffen. De werkwoordsgroepen 1-10 en 21-30 werden driemaal voorgelegd; de werkwoordsgroep 11-20 viermaal.

Soms is bij het onderzoek begonnen met nr 1 van de ranglijst, soms met nr 18. Het onderzoek verliep bij de zwakste leerlingen uiterst moeizaam. Hun antwoorden kwamen traag en waren meestentijds onjuist of zeer vaag. Dikwijls ook hadden ze geen betrekking op de gestelde vraag. Hun kennis, voorzover er van kennis sprake was, bleek slecht gecoördineerd te zijn en zij zelf uitermate gevoelig zelfs voor de geringste suggestie. Het is niet steeds gemakkelijk geweest, tegenover deze leerlingen fris en onbevangen te blijven, vandaar dat zij enkele malen direct na het vaststellen van de ranglijst, werden ondervraagd; de volgorde werd dan 18-17-16 enz.

De samenstelling van de ranglijst is niet aan de leerlingen medegedeeld. Zij kenden dus noch de namen noch de volgorde. Telkens als een bepaalde leerling gereed was, ging hij heen met de opdracht de docent te vragen, een ander, met name genoemd leerling te willen zenden.

Voor het onderzoek per klasse in zijn geheel, inclusief dictee en correctie dus, waren 3 tot 4 uur nodig. Het onderzoek vond steeds plaats in de morgenuren, doch er is wel eens na twaalf uur doorgewerkt.

De leerling kreeg zijn lijstje met werkwoordsvormen voor zich; de proefleider was in het bezit van notatie-formulieren, als hiernaast een is afgedrukt.

In de kop is ruimte opengehouden voor het invullen van enkele persoonlijke gegevens. Kolom 1 bevat de nrs van de werkwoorden in het dictee, kolom 2, ten behoeve van de proefleider, de werkwoorden zelf. De derde kolom is bestemd voor het invullen van foutief geschreven werkwoordsvormen, de vierde voor de vragen van de proefleider en de motivering der leerlingen zoals dat in de volgende alinea is uiteen-

Onderzoek betreffende de individuele beheersing der werkwoordsvormen

School			Datum	
Klasse				
Leerling:	Naam			
	Geslacht	j.m.		
	Leeftijd			I
nr van het werkwoord	werkwoordsvorm	in dictee	motivering van de leerling	beoordeling ling van de motivering
1	vergroten			
2	besteedde			
3	verbeterd			
4	slechtte			
5	dempte			
6	stelde op			
7	wandelt			
8	herkent			
9	gewonde			
10	bloedden			

Opmerkingen:

gezet. In de laatste kolom wordt het nummer der waarderingscategorie (zie hieronder) ingevuld.

Het gesprek bewoog zich rond de geproduceerde vormen: Je hebt vergroten goed geschreven; kun je ook vertellen, waarom je het zo hebt geschreven? Je hebt besteedde met een *e* en een *d*; hoe ben je daartoe zo gekomen? De vragen met de antwoorden, eventuele hulpvragen met de antwoorden daarop, eventuele tegenwerpingen met de reactie der leerlingen, dit alles werd in kolom 4 genoteerd. De beoordeling geschiedde thuis na bestudering van de notities. Overigens geeft de grammaticale analyse (blz. 263 e.v.) voldoende voorbeelden van de wijze, waarop de proefpersonen zijn onderzocht.

c. De waarderingscategorieën

Door introductie van het begrip 'waarderingscategorie', gebaseerd op de aanvaardbaarheid der gegeven verklaring in haar relatie tot de geproduceerde vorm, is het ons mogelijk geworden de verkregen motiveringen te classificeren, ze onder te brengen in een logisch sluitend systeem van categoriale ordening, dat echter, gelijk uit de opbouw blijkt, geen waarderingsschaal vormt. Dit systeem berust op een differentiatie in twee étappen; de differentiatie in eerste instantie berust op de gegeven schrijfwijze, die in tweede instantie op de gegeven verklaring.

De gedicteerde vorm is òf:

A. juist, òf

B. foutief geschreven.

Binnen A en B doen zich nu bij de verklaring drie mogelijkheden voor:

A.
- *1.* De leerling is niet in staat een verklaring te geven.
- *2.* Hij verklaart de juiste schrijfwijze foutief.
- *3.* Hij verklaart de juiste schrijfwijze goed.

B.
- *1.*(*4*). Een verklaring wordt niet gegeven.
- *2.*(*5*). De foutieve schrijfwijze wordt foutief verklaard.
- *3.*(*6*). De foutieve schrijfwijze wordt juist verklaard, d.w.z. in overeenstemming met de gemaakte fout[1)].

1) Wat binnen de verschillende mogelijkheden als 'goed', wat als 'foutief' beschouwd is, wordt naar we vertrouwen, duidelijk uit de vele v.b. van de grammaticale analyse, duidelijker dan omschrijvingen het hier zouden vermogen te doen.

Tot zover lopen de mogelijkheden onder *A* en *B* parallel. Bij B doet zich echter nog een verdere mogelijkheid voor:

4.(*7*). De foutieve vorm wordt in de verklaring verbeterd.

Meer mogelijkheden dan de 7 hierboven genoemde zijn niet aanwezig. Alle antwoorden zijn, theoretisch althans, in deze zeven categorieën onder te brengen.

De practische toepassing van dit naar wij menen, theoretisch sluitend systeem, leverde echter moeilijkheden op. In een aantal gevallen - we geven later een enkel voorbeeld - was het niet mogelijk een bepaalde motivering onder één categorie onder te brengen. Sommige van haar componenten bleken b.v. in cat. 2, andere meer speciaal in cat. 3 thuis te behoren. In kolom 5 van de notatie-formulieren is dan genoteerd 2-3. Bij de beslissing of een motivering viel onder cat. 3, onder cat. 6, is wat liberaal geoordeeld. Een motivering werd ook tot deze categorieën gerekend, als bleek dat (sub 3) de schrijfwijze ongeveer volledig begrepen was, als (sub 6) de motivering duidelijke of althans acceptabele overeenstemming vertoonde met de gemaakte fout. Met al te rigoureuze beoordeling loopt men bij experimenten als het onderhavige vast. Het bovenstaande includeert dus, dat andere bewerkers in bepaalde gevallen tot afwijkende beslissingen zouden komen, al zal, als zij dezelfde richtlijnen volgen, dit aantal gering zijn.

Alvorens nu over te gaan tot een, eerst kwantitatieve beschouwing, daarna grammaticale beschouwing der verkregen motiveringen, nog een enkele opmerking over de waarderingscategorieën. Zij zijn van drieerlei aard:

a. De categorieën 1 en 4 bevatten de volstrekt negatieve antwoorden:
Ik weet het niet; ik weet het niet meer. Ook het absolute zwijgen en blijven zwijgen; het verlegen trekken met de schouders.

b. De categorieën 3 en 6 bevatten de congruente verklaringen:
De goede vorm wordt goed verklaard (3); de foutieve vorm wordt overeenkomstig de gemaakte fout verklaard (6).

c. De categorieën 2, 5 en 7 bevatten de discongruente verklaringen, die nader kunnen worden gekarakteriseerd als volgt:

Cat. 2 geeft aan de gevallen van negatieve discongruentie (de goede vorm wordt foutief verklaard);
cat. 5 de gevallen van versterkt negatieve discongruentie (de foutieve vorm wordt ook nog foutief verklaard;
cat. 7 de gevallen van positieve discongruentie (de foutieve vorm wordt verbeterend verklaard).

d. De resultaten

1. De kwantitatieve analyse.

De toegekende waarderingscategorieën zijn per school en per leerling berekend naar de wijze, zoals in Tabel 3 en in de samenvatting volgens Tabel 4 is aangegeven. Het overzicht over de resultaten der zes scholen vindt men in Tabel 5.

Tabel 3 berust op het selectieprincipe dat onder *a*: De proefpersonen is behandeld en op de werkwijze, zoals die hiervoor is geschetst.

De eerste kolom geeft de verdeling in de selectiegroepen *a* (nrs 1-6), *b* (nrs 7-12), *c* (nrs 13-18), resp. de zes besten, de zes rond het klassegemiddelde, de zes zwaksten.

De tweede kolom het aantal fouten dat in het gehele dictee, de derde kolom het aantal fouten dat in de gemotiveerde werkwoordsgroep is gemaakt.

De beste leerling, *a* 1, heeft dus in het dictee 3 f gemaakt, in zijn werkwoordsgroep (nrs 1-10) nul. Zijn 3 f schuilen dus in de nrs 11-30.

De volgende kolommen geven de waardering der motiveringen:

Aan *a 1* is 9 × waarderingscategorie 3, 1 × waarderingscategorie 2 toegekend. Dit betekent dus dat hij 9 werkwoordsvormen goed heeft geschreven èn goed heeft gemotiveerd; 1 werkwoordsvorm, nr 3: verbeterd, foutief.

Aan *a 2* is 7 × waarderingscategorie 3 toegekend: 7 vormen dus goed geschreven èn goed gemotiveerd; 1 × waarderingscategorie 2: goed geschreven, foutief gemotiveerd; 1 × waarderingscategorie 5: foutief geschreven èn buitendien nog foutief gemotiveerd; 1 × de waarderingscategorieën 5 en 7: deze motivering bevat dus elementen die onder 5 èn elementen die onder 7 vallen. De motivering had betrekking op werkwoord no 11: trachtten (De doktoren trachtten....). Er was geschreven:

Tabel 3
Waarderingscategorieën School OO (V.G.L.O.)

aantal fouten in dictee	idem in onderz. ww. groep	Werk-woords-groep I met nrs der ww.									
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
3	0	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
5	2										
6	2										
7	4										
7	1										
8	1	1-3	3	2	3	3	3	3	3	2	6
11	3	1-3	3	4	3	3	3	3	3	4	7
11	4										
11	5										
12	5										
12	4										
12	2	1-3	3	4	3	3	3	1	1	4	3
14	4	4	5	2	4	1	2	1	1	2	4
16	4										
16	6										
20	4										
21	8										
23	8	1-2	4	1-3	4	6	4	6	6	6	4

aantal fouten in dictee	idem in onderz. ww. groep	Werkw-oords-groep II met nrs der ww.								
		11	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
3	0										
5	2	5-7	2	3	3	3	3	3	3	5	3
6	2										
7	4										
7	1	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3

8	1										
11	3										
11	4	3	2	3	6	3	6	6	3	6	3
11	5										
12	5										
12	4	1	4	6	3	3	3	3	6	6	1
12	2										
14	4										
16	4	1	1	4	5-6	3	3	3	4	6	1
16	6										
20	4										
21	8	4-5-6	1	6	6	6	4-6	3	6-7	4-5	5
23	8										

aantal fouten in dictee	**idem in onderz. ww. groep**	**Werk-woords-groep III met nrs der ww.**									
		21	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**
3	0										
5	2										
6	2	3	3	1	2	1	3	3	3	6	4
7	4	4-5	3	1	2	6	3	3	6	6	3
7	1										
8	1										
11	3										
11	4										
11	5	3	6	2	2	6	3	3	5	6	7
12	5	6	3	1	2	6	3	5	7	4	2
12	4										
12	2										
14	4										
16	4										
16	6	5-6	6	3	3	6	3	1	4	6	6
20	4	4	2	4	2	1-2	3	3	3	4	7
21	8										

trachtte. Gevraagd naar de motivering luidde het antwoord: Het (i.c. de vorm) is v.t. meervoud. De proefleider reageerde: Dat klopt niet: trachtte (met enig accent op *te*) kan niet v.t. méérvoud zijn. Als het werkelijk meervoud wàs, hoe had je het dan moeten schrijven? De p.p. antwoordde: De stam is tracht; er komt ten echter. Hij voegde er aan toe: Ik heb niet aan meervoud gedacht. Het eerste antwoord valt onder cat. 5; het tweede onder cat. 7.

Met dit ene voorbeeld van een waardering, vallende onder twee (of meer!) waarderingscategorieën, menen we te mogen volstaan.

In de opbouw der tabel vindt men terug de verdeling der werkwoords-

Tabel 4

School *OO* V.G.L.O.	**Aantal keren dat de verschillende waarderings-categorieën voorkomen in selectiegroep:**				
waar-derings-categorieën	***a***	***b***	***c***	***totaal***	
1	3	5	8	16	
2	7	5	5	17	
3	39	25	10	74	
				-----	107
4	2	6	13	21	
5	1	2	2	5	
6	5	12	12	29	
7	-	3	1	4	
				-----	59
1-2			2	2	
1-3	1	2	1	4	
				-----	6
4-5	1		1	2	
4-6			1	1	
5-6			2	2	
5-7	1			1	
6-7			1	1	
4-5-6			1	1	
				-----	8

					180

groepen over de opeenvolgende nrs der ranglijst, zoals die op blz. 262 e.v. is uiteengezet:

nr 1.	werkwoordsgroep	1-10
2.		11-20
3.		21-30
4.		21-30
5.		11-20
6.		1-10
enz.		

In Tabel 4 vatten we Tabel 3 samen. Veel toelichting behoeft ze niet. De waarderingscategorieën 1, 2 en 3 zijn 107 × toegekend; waarderingen berustend op cat. 1-2-3, doch niet ‘eenhoofdig’ in te delen (1 - 2, 1 - 3) 6 ×. Dit betekent dus dat 107 + 6 = 113 van de 180 gemotiveerde vormen juist geschreven zijn.

Tabel 5
Totaal overzicht der waarderingscategorieën

Waar-derings-categorie	**School**							
	OO	**PP**	**QQ**	**RR**	**SS**	**TT 10 l.l.**	**Totaal**	**In %**
1	16	10	11	21	11	-	69	6,9
2	17	21	18	21	17	1	95	9,5
3	74	72	88	61	96	87	478	47,8
4	21	14	10	12	17	1	75	7,5
5	5	10	8	7	5	-	35	3,5
6	29	32	26	36	11	7	141	14,1
7	4	6	6	9	9	1	35	3,5
	---	---	---	---	---	---	---	---
	166	165	167	167	166	97	928	92,8
niet zuiver te klassificeren, doch vallende:								
onder cat. 1-3	6	8	11	8	12	-	45	4,5
onder cat. 4-7	8	7	2	5	2	3	27	2,7
	---	---	---	---	---	---	---	---
	180	180	180	180	180	100	1000	100%

De waarderingscategorieën 4-5-6-7 zijn 59 × toegekend; ‘nieteenhoofdige’ waarderingen berustend op deze categorieën 8 ×. 59 + 8 = 67 van de 180 gemotiveerde vormen zijn dus onjuist geschreven.

Juist geschreven en juist gemotiveerd (waarderingscategorie 3) zijn slechts 74 vormen, d.i. 41,1 %.

Tabel 5 geeft het algemene overzicht:

In totaal zijn juist-geschreven 69 + 95 + 478 + 45 (cat. 1 - 2 - 3 en ‘gemengd’) = 687 vormen, waarvan 478 ook juist zijn gemotiveerd.

Beheersing in beperkte en in uitgebreide zin valt dus slechts in 47,8 % der gevallen te constateren.

Overeenkomstig onze handelwijze in de hoofdstukken XIV en XV willen we de kwalitatieve analyse besluiten met een tweetal overzichten:

a. Een overzicht dat de onderlinge verhouding der selectiegroepen aangeeft (Tabel 6);

Tabel 6
Aantal keren, dat waarderingscategorie 3 werd verkregen, d.w.z. juist geschreven vorm met juiste verklaring

SchooltypeSchool		**Aantal l.l.**		**Selectie-groep**			**Tot.**	**In %**
		in totaal	**per groep**	***a***	***b***	***c***		
V.G.L.O.	{OO	18	6	39	25	10	74	41,1
V.G.L.O.	{PP	18	6	36	26	10	72	40,-
N.O.j.	{QQ	18	6	40	37	11	88	48,9
N.O.m.	{RR	18	6	31	20	10	61	33,9
U.L.O.	SS	18	6	46	35	15	96	53,3
V.H.M.O.	TT	10	3-4-3	30	37	20	87	87,-
		totaal		222	180	76	478	47,8
	per selectie-groep			67,3%	52,9%	23 %		
	a. 330 vormen							
	b. 340 vormen							
	c. 330 vormen							

b. een overzicht dat de onderlinge verhouding der schooltypen aangeeft (Tabel 7);
beide overzichten berustend op waarderingscategorie 3.

a. Uit Tabel 6 blijkt de wel zeer grote achterstand van selectiegroep *c*: 23% t.o. resp. 67,3% en 52,9% bij de beide andere selectiegroepen. Nog niet een kwart van de zwakste leerlingen beheerst het zuiver schrijven der werkwoordsvormen volledig, doch anderzijds ook slechts twee derde der beste leerlingen. De middelgroep voor ruim de helft.

b. Ook hier lassen we in een overzicht naar het 'voldoende'. Er is gevraagd naar de motivering van 10 vormen, al dan niet juist geschreven. We achten, overeenkomstig de traditionele waardering der Lagere School, de kennis der werkwoordelijke vormen voldoende, als van deze 10 vormen 6 juist geschreven èn juist verklaard zijn (waarderingscategorie 3).

Naar deze 'norm' gerekend vinden we het volgende:

Tabel 7

School	**Aantal l.l., dat 6 × w.cat. 3 verkreeg**	**in %**	**Schooltype**
OO	5 (van 18)	27,8% } 25 %	V.G.L.O.
PP	4 (van 18)	22,2% } 25 %	
QQ	7 (van 18)	38,9% } 33,3%	N.O.
RR	5 (van 18)	27,8% } 33,3%	
SS	7 (van 18)	38,9%	U.L.O.
TT	10 (van 10)	100, -%	V.H.M.O.
	38 (van 100)		

Slechts 38 % bereiken in totaal het 'voldoende':

25,-% van de l.l. der V.G.L.O.-scholen;
33,3% van de l.l. der N.O.-scholen;
38,9% van de l.l. der U.L.O.-school;
100,-% van de l.l. der school voor V.H.M.O.

2. De grammaticale analyse.

In het voorafgaande gedeelte van dit Hs. hebben de waarderingscategorieën belangrijke diensten bewezen: zij hebben ons in staat gesteld de verkregen motiveringen op bevredigende en verantwoorde wijze logisch in te delen en het daardoor mogelijk gemaakt, de volledige beheersing kwantitatief nauwkeurig vast te leggen.

De grammaticale analyse bedoelt de toetsing van de bij de leerlingen aanwezige grammaticale kennis, voor zover deze van betekenis is voor het zuiver schrijven der werkwoordsvormen. Zij is geen denk-analyse. De vraag rijst nu allereerst of deze toetsing bij alle waarderingscategorieën dient te worden toegepast en zo neen, welke waarderingscategorieën zichzelf automatisch uitsluiten, welke zich op rationele gronden laten uitsluiten. Zonder de waarderingscategorieën zou ieder der verkregen motiveringen individueel moeten worden onderzocht; nu wij over dit ordeningsmiddel beschikken, wordt de keuze aanzienlijk vereenvoudigd.

We hebben de waarderingscategorieën in drie groepen ingedeeld (zie blz. 256 e.v.):

a. de beide negatieve, de categorieën 1 en 4;
b. de beide congruente, de categorieën 3 en 6;
c. de drie discongruente, de categorieën 2, 5 en 7.

Automatisch vervalt groep *a*, de beide negatieve categorieën, de gevallen waar op onze vragen geen reactie der leerlingen volgde, noch als de geschreven vorm juist (1), noch waar zij foutief was (4). Op rationele gronden laat zich uitschakelen categorie 3: juist geschreven vorm, juiste verklaring. Deze juiste verklaring is de traditionele verklaring, die volkomen parallel of nagenoeg parallel loopt met de redeneerschemata, die we in Deel I blz. 118 hebben behandeld.

Categorie 6: foutief geschreven vorm - verklaring overeenkomstig de foutieve schrijfwijze, komt wel voor analyse in aanmerking: zij geeft, wat voor het kind gold als betrouwbare argumentatie. Voor analyse komen eveneens in aanmerking categorie 2: goed geschreven vorm, foutieve verklaring; categorie 5: foutief geschreven vorm, foutieve verklaring.

Categorie 2 onthult, hoe riskant het is voor de beoordeling der kinderlijke kennis uitsluitend af te gaan op de geschreven vorm. In bijna 15% van de goed geschreven vormen (95 van de 642) geeft het kind een foutieve motivering.

Categorie 5 geeft het dieptepunt der werkwoordelijke kennis: foutief geschreven vormen, die ook nog foutief worden verklaard.

Categorie 6 geeft nog iets waardeerbaars; de vorm moge foutief geschreven zijn, er is althans overweging, voor het kind juiste overweging, aan vooraf gegaan, het is in staat gebleken, motieven ter verdediging aan te voeren. Categorie 5 verraadt een vrijwel absolute onkunde.

Categorie 7 geeft de gevallen, dat foutief geschreven vormen verbeterend worden verklaard. Zij mondt dus uit in categorie 3 en kan daardoor, als deze, buiten beschouwing blijven.

Op grond van het bovenstaande blijft dus de grammaticale analyse beperkt tot de waarderingscategorieën 6-2-5; in het overzicht dat volgt, gerangschikt naar hun plaats in de getallenrij.

Tabel 5 gaf ons de totalen per waarderingscategorie:

juist geschreven vormen:	1-69		
	2-95		
	3-478		
	-----	642	
foutief geschreven vormen:	4-75		
	5-35		
	6-141		
	7-35		
	-----	286	
niet in een enkele categorie			
onder te brengen		72	
		-----	totaal 1000.

Voor analyse komen dus niet in aanmerking:

categorie	1 en 4	(69 + 75)	=	144
categorie	3			478
categorie	7			35
de groep die niet in een enkele				
categorie viel onder te brengen				72
				---
		in totaal		729

Geanalyseerd worden dus de motiveringen van:

categorie	2	95
categorie	5	35
categorie	6	141
		---

totaal: 271

Deze 271 motiveringen zijn naar 2 principes onderverdeeld. Uitgangspunt is geweest Tabel 9 van hoofdstuk XV: De beheersing, de tabel waarin wij de 30 werkwoordelijke vormen van het dictee in 10 vormcategorieën hebben ingedeeld ter vaststelling van de relatieve moeilijkheidsgraad. Bij ieder der 10 vormcategorieën zijn de daarbij behorende motiveringen ondergebracht, in de volgorde 2-5-6. Zodoende is tevens het noodzakelijke verband gelegd tussen de hoofdstukken XV en XVI. Ter wille van de overzichtelijkheid geven we deze Tabel 9 opnieuw, thans als Tabel 8.

Tabel 8

categorie	**aard der categorie**	**nrs der w.w.**	**de w.w. zelf**	**aantal vormen**
1	infinitief	1-12-21	vergroten - hechten - belasten	3
2	t.t. ‘op t’	7-8-16-17-19-20	wandelt - herkent - schelt aan - noteert - berokkent - aarzelt	6
3	t.t. ‘op dt’	15-18-27	zendt uit - beantwoordt - vermijdt	3
4	t.t. ‘op d’	28	versmaad	1
5	v.t.	5-6-22-26-30	dempte - stelde op - vergiste - hield aan - vormden	5
6	v.t. ‘met dd’	2-10	besteedde - bloedden	2
7	v.t. ‘met tt’	4-11-13-14	slechtte - trachtten - baatte - vergrootte	4
8	dw., zwak	3	verbeterd	1
9	dw., sterk	23	geweven	1
10	dw. als bnw. gebruikt	9-24-25-29	gewonde - gebreide - ontvluchte - gesmede	4
				-----
			t o t a a l	30

De verdere opzet is nu duidelijk:

Bij ieder der drie werkwoorden van vormcategorie 1: vergroten, hechten, belasten, geven we achtereenvolgens de motiveringen naar de waarderingscategorieën 2-5-6. In de eerste kolom plaatsen we de aanduidingsletter der betrokken school en het nr. van de betrokken

leerling; in de tweede kolom de geproduceerde werkwoordsvorm, in de derde kolom de motivering. Na de expositie van het bij iedere vormcategorie behorende materiaal volgt een samenvattende beschouwing.

Vormcategorie 1
Infinitief

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
Waarderingscategorie 2.		
		1. vergroten
PP 6	vergroten	Stam vergroot. En er achter. Heb je gezien dat *te* er voor staat? Ja meneer. Zegt je dat wat? Zwijgt.
QQ 12	vergroten	't Is het hele ww. Nee, het volt. deelw. Waarom? --- Heb je gezien dat *te* er voor staat? Zwijgt.
RR 6	vergroten	Is volt. dw. Waarom? ---
18	vergroten	't Is mv. Moet met een n. En je zet niet gauw twee o's.
SS 12	vergroten	Is t.t. Waarom? ---
		12. hechten
OO 2	hechten	Stam hech. Komt ten achter.
5	hechten	Is hele ww. Mv.
8	hechten	Stam hech, nee hecht. En er achter.
QQ 2	hechten	hecht stam. Mv.; en er achter. Ik heb gedicteerd: *te* hechten? Heb je dat gemerkt? Nee meneer.
5	hechten	Is v.t.
17	hechten	En er achter. Is mv. Waarom één t? 't Is hech. En dan ten er achter.
RR 5	hechten	Is infinitief. En persoonsvorm. Te staat voor het hele ww.
8	hechten	't Is volt. deelw. Waarom? ---
11	hechten	Hech is het ww.; ten er achter.
SS 5	hechten	Hechten heeft al een t. Hechten is mv. Van de wonden.
8	hechten	Onv. t.t. mv. stam hecht; en er achter.
11	hechten	Moet ook met 2 t's, net als trachtten. Waarom? Is ook v.t.
14	hechten	Omdat het t.t. is.

School en nr v/d l.l	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
		21. belasten
PP 10	belasten	Is t.t. Hoe weet je dat? Dat hoor je aan de zin, aan aarzelt.
QQ 3	belasten	Hij wordt belast. Moeilijke opdrachten is mv. En er achter. Er staat *te* belasten. Brengt je dat ook op een idee? ---
4	belasten	Is mv. Nee, geen mv. Is bnw. Nee, ook niet. Er staat *te* belasten. Brengt je dat ook op een idee? ---
10	belasten	Stam is belast. En er achter. Is t.t. Er staat: *Te* belasten. Zegt je dat iets? ---
RR 3	belasten	Is t.t. Hele verhaal is t.t. Geldt dat ook voor *te* belasten? Ja.
9	belasten	Is t.t.
10	belasten	In t.t. nooit 2 t's.
SS 10	belasten	Hij had er veel. Veel, waarvan? Van opdrachten. Is mv.
16	belasten	Omdat het v.t. is. Hoe weet je dat? ---
Waarderingscategorie 5.		
		12. hechten
RR 2	hechtten	Is volt. dw.
14	hechtte	Is enk. t.t. Komt een t bij.
		21. belasten
PP 4	belastten	Belast. Jongen is enk., ten er achter. En dat *te* dat er voor staat: te belasten? Betekent dat wat? Nee, meneer.
9	belastte	Is v.t. Nee, geen v.t., maar t.t. Waarom? Omdat het met een t is. Wat had je dan moeten schrijven? Belaste.
16	belastte	Jongen iemand anders dan ik. Daarom te er achter. Waar achter? Achter belast. Te belasten? --- Welke tijd? ---
QQ 15	belasste	Is belast met te er achter. Hoort een n achter. N is mv. Waarvan? Van opdrachten. Er staat *te* belasten. Zegt je dat iets? ---

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
Waarderingscategorie 6.		
		1. vergroten
PP 12	vergrote	Is bijv. ww. Dan meestal één o en een e. Wat is een bijw. ww.? Een ww. dat ze er bijgevoegd hebben. Waarbij? Bij een zelfst. nw.
QQ 13	vergrootte	Stam vergroot, te er achter. Heb je aan een tijd gedacht? Nee. Er staat *te* vergroten. ---
RR 7	vergrootte	Is v.t. Moet met 2 t's. Er staat *te* vergroten. Heb je op dat te gelet? ---
13	vergrootte	Ww. is vergroten. V.t. met 2 o's en 2 t's. Is het v.t.? Ja.
SS 18	vergrootten	Ww. heeft al een t, komt er een bij. Heb je aan een tijd gedacht? 't Is v.t. Waarom die n aan het eind? ---
		12. hechten
PP 5	hechtten	Is mv. Hecht; ten er achter. Is v.t. Er stond: *te* hechten? Heb je bij 'te' ook aan iets gedacht? ---
8	hechtten	Stam hecht; ten er achter.
QQ 8	hechtten	Hecht is de stam, ten er achter. Is mv. Waarom? Van wonden. Er staat: *te* hechten? Zegt je dat iets? ---
11	hechtten	Is mv. Hecht is de stam + ten. Er staat: *te* hechten. Heeft *te* je wat gezegd? Ja, maar ik kon er niet zo gauw opkomen.
		21. belasten
OO 10	belastte	Ww. is belast; te er achter.
QQ 9	belastte	Belast is de stam. V.t. enk.; te er achter.
SS 15	belastte	Is enk. Waarom 2 t's? 't Is onv. verl. t.; stam + te.

Het is wonderlijk dat deze drie infinitieven zo slecht herkend zijn. De L.S. leert dat een der middelen om infinitieven als zodanig te herkennen, ligt in de aanwezigheid van het voorzetsel *te*, onmiddellijk aan de infinitief voorafgaand. Dit voorzetsel is bij alle drie infinitieven aanwezig:

het wandelpark *te* vergroten;
de wonden *te* hechten;
met moeilijke opdrachten *te* belasten.

Blijkens de mededelingen van verschillende docenten wordt dan ook regelmatig de aandacht op dit herkennings-criterium gevestigd. Klaarblijkelijk met weinig succes. Herhaaldelijk hebben we de combinaties: te vergroten, te hechten, te belasten in herinnering gebracht, evenveel malen gaf de betrokken leerling, expliciet of zwijgend, te kennen dat deze combinatie geen betekenis voor hem had. Op dit punt heeft het werkwoordsonderwijs kennelijk bij een groot aantal l.l. gefaald.

Begrijpelijk is de veelvuldig voorkomende verwarring met de t.t. en met het meervoud. Deze verwarring wordt door de vormovereenkomst tussen infinitief en bepaalde meervoudsvormen van de t.t. (1e en 3e persoon) verklaard. De vormovereenkomst t.a.v. het meervoud, speciaal de slot-n, beslist, niet het syntactisch verband.

In het syntactisch verband worden de meervoudsvormen van de t.t., zoals zovele andere, vergezeld door substantieven of pronomina, die met deze werkwoordsvormen in persoon en getal congrueren. Congruerende substantieven of pronomina zijn echter niet aanwezig, kunnen bij infinitieven ook niet aanwezig zijn. Maar de leerlingen, die de infinitief determineren als t.t. meervoud, zòèken naar ‘congruerende’ zinsdelen en vinden deze vaak ook - elders in de zin:

SS 5: Hechten is mv. Van de wonden.
QQ 3: Belasten is mv. Moeilijke opdrachten is mv.
SS 10: Belasten is mv. Hij had er veel. Veel, waarvan? Van opdrachten.

Overigens: hoe slecht hanteren, afgezien dan van het foutieve uitgangspunt, veel l.l. de vormen van de t.t. Basis voor het zuiver schrijven van bepaalde t.t.-vormen is steeds de ‘stam’. Maar zodra de stam gezocht moet worden van een weinig voorkomend w.w. als hechten, faalt een aantal l.l.:

OO 2: Hechten: Stam hech. Komt ten achter.
OO 8: Hechten: Stam hech, nee hecht.
RR 11: Hechten: Hech is het ww. (bedoeld zal zijn de stam); ten er achter.

De overige afwijkingen: infinitief opgevat als vorm van de v.t. of als dw., zijn moeilijk te verklaren. De l.l. geven ook geen verklaring. Als aan QQ 12 en RR 6 gevraagd wordt, waarom zij vergroten, aan RR 8 waarom hij hechten deelwoord noemt, zwijgen zij. Hetzelfde geldt

voor een aantal ‘v.t.’. Dikwijls echter wordt tijdens de ondervraging tot v.t. geconcludeerd uit de foutieve vormen: uit vergrootte, hechtten, belastte. Dit speciaal bij waarderingscategorie 6. Een begrijpelijke ommekeer van de situatie, maar van inzicht in de situatie getuigt deze ommekeer niet.

Onzekerheid kenmerkt de reactie van veel l.l. OO 8 reageert bij hechten: Stam hech, nee hecht; QQ 4 bij belasten: Is mv. Nee, geen mv. Is bnw. Nee, ook niet; QQ 12 bij vergroten: 't Is het hele werkwoord. Nee, het voltooid deelwoord. De ‘correctie’ is vaak van even twijfelachtig gehalte als het oorspronkelijke antwoord.

De gevoeligheid voor suggestie is soms onaangenaam groot. De enkele pogingen tot beïnvloeding slaagden prompt: Belastte - Is v.t. Nee, geen v.t., maar t.t. Waarom? Omdat het met een t is (de l.l. heeft bij de klassikale correctie een t doorgestreept). Wat had je dan moeten schrijven? ‘Belaste’. Dat ‘belaste’ niet bestaat als vorm van de t.t., is geen bezwaar voor een vlot antwoord, dat door dàn wordt uitgelokt.

Anderen onderwerpen zich critiekloos aan de taalsituatie. PP 10: Belasten is t.t. Hoe weet je dat? Dat hoor je aan de zin, aan aarzelt. De zin luidt:.... aarzelt niet, hem met moeilijke opdrachten te belasten. Voor RR 3 is belasten t.t., omdat ‘het hele verhaal’ t.t. is. Op de invloed van de in dezelfde zin voorkomende meervoudige substantieven wonden en opdrachten wezen we reeds.

De juistheid waarmee de grammaticale begrippen worden gehanteerd, is gering. Infinitieven worden vereenzelvigd met t.t., v.t., dw., zelfs met dw. als bnw. gebruikt. Diverse indifferente factoren bepalen mede de schrijfwijze: de bouw der betrokken periode, naburige tijdsvormen, naburige meervouden. Van exact grammaticaal wèten is veelal geen sprake.

Vormcategorie 2 T.t. ‘op t’

School en nr v/d l.l.	**Geschreven vorm**	**M o t i v e r i n g**
Waarderingscategorie 2.		
		7. wandelt
PP 1	wandelt	't Is een ander. Bij ik nooit t. Welke tijd? V.t. O nee t.t. In t.t. t er achter of d.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
SS 12	wandelt	Hij wandelt is met een d. Waarom schrijf je het dan met een t? Is toeval geweest.
		8. herkent
PP 1	herkent	Herkennen is het hele ww. Het park herkent je niet meer.
		16. schelt aan
RR 11	schelt aan	Schrijf je nooit met een d. Waarom niet? ---. Hoe schrijf je: Hij scheldt zijn vriendje uit? Ook met een t. Net als schelt aan? ---.
Waarderingscategorie 5.		
		16. schelt aan
QQ 17	scheld aan	In v.t. komt er een d of dt. Is het v.t.? ---.
		19. berokkent
OO 2	berokkend	Is bnw.
PP 2	berokkendt	Is berokkende. Wat wil je daarmee zeggen? ---.
		20. aarzelt
OO 17	aarzeldt	Aarzelen is het ww. Toen nog een t.
Waarderingscategorie 6.		
		7. wandelt
OO 18	wandeld	't Is wandelde.
PP 7	wandeld	't Is wandelde.
13	wandeld	't Is wandelde.
18	wandeld	V.t. is wandelde.
QQ 13	wandeld	't Is wandelde.
RR 6	wandeld	ww. is wandelen. 't Is wandelde.
13	wandeld	Ww. is wandelen. V.t. is wandelde.
SS 13	wandeld	Omdat het wandelde is.

18	wandeld	Ik wandelde in het park, niet wandelte.
		18. herkent
OO 18	herkend	't Is herkende.
PP 7	herkend	't Is herkende.
13	herkend	't Is herkende.
18	herkend	V.t. is herkende.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
QQ 18	herkend	Is herkende.
RR 6	herkend	't Is herkende.
18	herkend	't Is herkende.
SS 12	herkend	't Is hij herkend. Een d omdat het hij is. Moet er bij hij dan altijd een *d* achter? Ja.
18	herkend	Ik herkende dat.
		16. schelt aan
OO 8	scheldt aan	Dacht: de stam is scheld. Toen t er achter.
PP 11	scheld aan	Dacht aan schelde.
14	scheld aan	Mv. is schelden.
QQ 5	scheld aan	't Is schelde.
14	scheld aan	't Is schelde.
RR 5	scheldt aan	Dacht aan schelden.
14	scheld aan	't Is schelde.
		17. noteert
OO 8	noteerd	't Is noteerde.
PP 11	noteerd	't Is noteerde.
14	noteerd	Mv. is noteerden.
QQ 14	noteerd	Is noteerden.
RR 11	noteerd	't Kofschip. R er niet in. Dan met d.
17	noteerd	't Is noteerde.
TT 9	noteerd	't Is noteerde.
		19. berokkent
OO 8	berokkend	berokkende.
11	berokkend	't Is berokkende.
14	berokkend	't Is berokkende.
PP 11	berokkend	't Is berokkende.
14	berokkend	't Is berokkende.
17	berokkend	't Is berokkende.
QQ 14	berokkend	't Is berokkende.
RR 2	berokkend	Is berokkende.
5	berokkend	't Is berokkende.

11	berokkend	't Is berokkende.
14	berokkend	't Is berokkende.
17	berokkend	Is berokkende.
SS 8	berokkend	Dacht aan berokkende. Heb pas in een boek berokkende gelezen.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
		20. aarzelt
PP 8	aarzeld	Aarzelen; aarzel; aarzelde.
11	aarzeld	't Is aarzelde.
14	aarzeld	De aarzelende jongen.
QQ 14	aarzeld	't Is aarzelde.
RR 11	aarzeld	Aarzelde.
17	aarzeld	Aarzelte ken niet. Dan aarzelde.

De meest opvallende fout is de veelvuldige toepassing van de verlengingsregel: wandeld, omdat men zegt wandelde enz. In hoofdstuk XV: De beheersing hebben we reeds het vermoeden uitgesproken, dat de toepassing van deze regel noodlottig zou blijken te zijn voor het zuiver schrijven van de t.t.-vormen 2e en 3e pers. enk., 2e pers. mv. bij de zwakke ww. die in de v.t. het suffix -de krijgen (zie blz. 239): ‘Het is duidelijk geworden dat de verlengingsregel voor een aantal kinderen de enige - maar welk een riskante! - steun is bij het zuiver schrijven van slot-d of slot-t. Ze moge van nut zijn voor een aantal woorden met onveranderlijke woordvorm: paard, lint, ook voor dw. als gespaard, ze is een bron van misvattingen zodra zij toegepast wordt op woorden met veranderlijke woordvorm, i.c. de werkwoorden: tolt, zwaait, holt; betaalt - betaald. In zoverre heeft dit onderzoek dus verhelderend - en tevens waarschuwend - gewerkt.’

Dit vermoeden wordt thans wel tot zeer duidelijke waarheid. Men moet aannemen dat de betrokken l.l. de zes bovengenoemde vormen als t.t. hebben herkend, maar dan heeft bij hen de verlengingsregel met haar gemakkelijke, nagenoeg automatische toepasbaarheid zo sterk gewerkt, dat zij alle lering omtrent stam + t heeft verdrongen. We vinden haar 9 × toegepast bij wandelt, 8 × bij herkent, 6 × bij schelt aan, 6 × bij noteert, 13 × bij berokkent, 5 × bij aarzelt.

Enkele malen wordt expliciet naar de v.t. verwezen. PP 18: V.t. is wandelde. ‘Overtuigend’ en niet voor tegenspraak vatbaar is de motivering bij SS 18: Ik wandelde in het park, niet wandelte; bij RR 17: Aarzelte ken niet.

SS 12 zondigt tegen alle grammaticale lering, voorzover zij voor t.t.

geldt. Hij schrijft herkend en motiveert: 't Is hij herkend. Een d omdat het hij is. En op de vraag die hem tot correctie had kunnen brengen: Moet er bij hij dan altijd een d achter; antwoordt hij resoluut: Ja! PP 14 lost het probleem langs zeer radicale weg op: hij baseert zich op de verbogen vorm van het tegenwoordig deelwoord en heeft zo de vorm aarzeld afdoende verklaard: De aarzelende jongen.

De onzekerheid t.a.v. grammaticale beslissingen die we bij vormcategorie 1 constateerden, treffen we ook in het onderhavige geval aan. Zij strekt zich uit zowel over de tijdherkenning als over de suffixbepaling. PP 1 antwoordt op de vraag: Welke tijd? V.t. O nee, t.t. In t.t. t er achter of d. QQ 17 bij scheld aan: In v.t. komt er een d of dt. Of het wel v.t. is, weet hij niet. OO 17 verwart stam en infinitief: Aarzelen is het ww. Toen nog een t.

Natuurlijk duikt de verwarring op tussen de klankovereenkomstige woorden: schelt (aan) en scheldt (uit), ondanks de veelvuldigheid, waarmee ze bij de spellinglessen tegenover elkaar worden geplaatst. RR 11 schrijft: Hij scheldt zijn vriendje uit, ook met een t en laat de vraag, die in de onzekerheid klaarheid had moeten brengen: Net als schelt aan? onbeantwoord. OO 8 dacht: De stam is scheld; RR 5 aan de infinitief schelden.

Eenmaal speelt zelfs nog het oude ezelsbruggetje 't kofschip zijn rol. De ‘regel’ wordt echter foutief toegepast. Er is geleerd: Werkwoorden waarvan de stam eindigt op een der consonanten van 't kofschip, krijgen in de v.t. te(n). Met de nodige uitzonderingen bij v-f en z-s. RR 11 redeneert nu: Noteerd krijgt een d omdat de r niet in 't kofschip voorkomt. De regel die geldt voor v.t., wordt voor een t.t.-vorm aangewend.

Vormcategorie 3
T.t. ‘op dt’

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
Waarderingscategorie 2.		
		15. zendt uit
QQ 17	zendt uit	Is v.t. In v.t. komt er t bij. Waarbij? Bij het ww. Hoe is het ww.? Zend.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
		18. beantwoordt
QQ 17	beantwoordt	Is v.t. In v.t. komt er dt achter.
		27. vermijdt
RR 4	vermijdt	Als je er achter staat of er voor, dan komt er een t.
		Bij ik niet. Je kan tegen je hier geen jij zeggen.
Waarderingscategorie 5.		
		15. zendt uit
RR 14	zend uit	Is geen t.t. Wat dan wel? ---
		27. vermijdt
OO 10	vermijd	Omdat ‘je broer’ er achter staat. En hoe schrijf je dan: Vermijd je? Met een t.
PP 16	vermijd	‘Je broer’ staat er achter. Dat is een ander. Dan een d er achter of een t.
RR 16	vermijd	t vergeten. Waarom moet die er bij? Omdat d er in staat.
Waarderingscategorie 6.		
		15. zendt uit
OO 17	zenden	Dacht dat het hele ww. was.
RR 11	zend uit	De winkelier is zelfst. nw. Hoefde geen t achter.
		18. beantwoordt
OO 11	beantwoord	Ww. is beantwoorden. Stam beantwoord met een d.
PP 17	beantwoord	't Is beantwoord(d)e.
QQ 14	beantwoord	't Is beantwoorden.
RR 11	beantwoord	't Kofschip. D er niet in. Met d.
14	beantwoord	't Is beantwoord(d)e.
		27. vermijdt
QQ 16	vermijt	Je hoort vermijt.

Bij de opeenvolgende vormcategorieën keren begrijpelijkerwijze dezelfde foutencategorieën, althans gedeeltelijk, terug. We zullen ze, volledigheidshalve kort blijven aangeven en verder alleen de moeilijkheden met een meer specifiek karakter uitvoeriger bespreken.

Toepassing van de verlengingsregel vinden we alleen bij beantwoorden, het enige zwakke werkwoord van deze groep. De slotletter wordt bepaald via de v.t. of via de infinitief.

Tijdsverwarring komt voor bij QQ 17, die zendt uit en beantwoordt beide als v.t. beschouwt, doch in het ene geval ‘er’ t, in het andere dt achter zet. RR 14 herkent in zendt uit evenmin een t.t., doch weet niet aan te geven, wat het wel is.

QQ 17 verwart infinitief en stam: De t komt bij het ww. Hoe is het ww.? Zend. QQ 17 kent evenmin de suffixregels: In de v.t. laat hij het suffix dt optreden (zie boven). RR 11 blijft vertrouwen op 't kofschip, weer tot zijn schade. QQ 16 ‘schrijft zoals hij spreekt’: Je schrijft vermijt, omdat je vermijt hoort.

Uitvoeriger behandeling vraagt het bekende geval: Vermijdt je broer? Een van de spellingmoeilijkheden die de L.S. uitentreure behandelt: de vorm van het werkwoord als het pronomen je op het werkwoord vòlgt. Zij onderscheidt twee gevallen, kortweg aangeduid met: Vermijd je? en Vermijdt je broer? Zij leert dat alleen de stam geschreven wordt als je de betekenis heeft van jij. Dit laatste spookt RR 4 door het hoofd.

De gegeven motiveringen tonen aan dat deze les slecht begrepen is. RR 4 schrijft vermijdt goed, maar motiveert foutief: Als je er achter staat of er voor, dan komt er een t. Hetgeen betekent dat er voor hem geen probleem bestaat. OO 10, PP 16 en RR 16 schrijven alle drie vermijd. OO 10 keert het geleerde om: Geen t, omdat je broer er achter staat, wel een t bij Vermijd je? PP 16 kan alle kanten uit: achter de stam komt een d of een t. Als we deze laatste toevoeging, duidelijk in nood geboren, weglaten blijkt hij te zondigen tegen de ‘grondregel’ van de t.t.

Vormcategorie 4
T.t. ‘op d’

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
Waarderingscategorie 2.		
		28. versmaad
PP 16	versmaad	Is v.t. Komt er een d achter.
Waarderingscategorie 5.		
		28. versmaad
OO 9	versmaadt	Versmaad is het hele ww. (Blijkt ww. niet te kennen).

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
Waarderingscategorie 6.		
		28. versmaad
OO 4	versmaadt	Niet gelet op jij.
PP 10	versmaadt	Stam versmaad. 't Is een ander; t er achter. Heb je gezien dat *je* er achter staat? Komt t achter.
QQ 16	versmaat	Je hoort versmaat.
RR 16	versmaat	Je zegt versmate of zo iets.

In het korte bestek van vormcategorie 4 keren een tweetal bekende foutencategorieën terug. Bij PP 16 constateren we opnieuw de verwarring t.t. - v.t.: 't Is v.t. Komt een d achter. Bedoeld zal zijn: Eindigt daarom op een d. Bij QQ 16 en RR 16 de invloed van het klankwoord, de wending naar de phonetische schrijfwijze: Je hoort versmaat. Je zegt versmate of zo iets.

Gebrek aan concentratie, althans een ogenblikkelijke aandachtsverslapping vinden we bij OO 4, die versmaad*t* schrijft omdat hij niet op je heeft gelet. PP 10 kent vermoedelijk de jij-regel niet.

Vormcategorie 5
v.t.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
Waarderingscategorie 2.		
		6. stelde op
OO 13	stelde op	Is t.t.
		22. vergiste
OO 16	vergiste	Staat geen ww. voor. Hij stond er voor. Stam vergis. t er achter. Alleen t? En een e. Welke tijd? ---.
PP 10	vergiste	Is v.t. Waarom een t? Is v.t. Het kind zuch*tt*e is ook v.t. en moet toch met 2 t's. Ja. Stam is vergist. En te. Dus 2 t's? Ja, en een e.
RR 4	vergiste	Is t.t. Weet je dat zeker? Ik ken verschil tussen t.t. en v.t. niet best meer.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
RR 9	vergiste	Is t.t. Komt er in t.t. altijd te? Ja.
10	vergiste	Is v.t. De jongen vergist. Komt te achter. Nee, 't is volt. deelw.
15	vergiste	Omdat hij zich nooit vergiste. Hij is allenig. Moet geen n achter. Waarom één t? Ww. is vergiste.
SS 16	vergiste	Omdat het tegen die ene jongen bedoeld wordt.
		Daarom niet met 2 t's.
		30. vormden
OO 10	vormden	Je zegt niet: Ik vormd. Een d. Anders 2 d's. Welke tijd? ---
Waarderingscategorie 5.		
		5. dempte
RR 12	demtte	Is geen v.t. Wat dan wel? ---.
		22. vergiste
PP 4	vergistte	Vergisten is het ww. Hij is enk; te er achter. Waar achter? Achter de stam. Hoe is die? Vergis.
QQ 15	vergisste	Naar belasste.
Waarderingscategorie 6.		
		5. dempte
OO 18	demten	Dacht dat het mv. was, daarom n. Is het mv.? Ja. Waar hoort dempten dan bij? Bij sloten.
QQ 18	demte	Verstond dem-te (zonder p).
		22. vergiste
OO 9	vergistte	Ww. vergissen; stam vergist. V.t. 2 t's.
15	vergistte	Vergist; te er achter.
PP 16	vergistte	Hij staat er voor; t of te er achter. Waar achter? Achter vergist. Waarom achter vergist? Dat is de stam.
QQ 4	vergisten	Stam vergis. Mv. Welke tijd? V.t.

RR 16	vergistte	Staat een t in vergist; te er achter.
SS 9	vergistte	Is v.t. Stam vergist.

26. hield aan

QQ 16	hielt aan	Je hoort hielt.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g *30. vormden*
OO 15	vormde	't Is gewoon vormde. Enk. of mv.? Enk.
PP 4	vormde	Dacht dat het enk. was.
RR 3	vormde	Kon geen mv. ontdekken. Heb leuning verstaan.
SS 9	vormde	Dacht dat het enk. was.

Bij de vier ‘normale’ zwakke v.t. hebben we de sterke v.t. hield (aan) gevoegd, waarover overigens niet veel valt op te merken. De spelling is eenmaal door de klank beïnvloed. QQ 16 schrijft hielt en motiveert: Je hoort hielt. Bij QQ 16 is deze gevoeligheid voor de klank een vrij constante spelling-kwaal.

Van de vier overige ww. verdient speciaal vergiste de aandacht vanwege het grote aantal keren, dat het foutief geschreven en/of foutief gemotiveerd is. De spelling vergistte en de motivering die tot tt leidt, spruiten vermoedelijk voort uit de partiële klankovereenkomst met misten (infinitief). De inf. missen en misten vormen een grammaticaal pendant, dat steeds opnieuw in de beschouwing wordt betrokken; het aantal besprekingen correleert natuurlijk met het aantal fouten. Misschien ook: het aantal fouten met het aantal besprekingen. In deze noodlotsgang deelt vergissen.

We vinden bij vergissen alleen vrijwel alle foutieve motiveringen terug. Onjuiste fixatie van de inf. bij PP 4: Vergisten is het ww. Hij is enk.; te er achter. Waar achter? Achter de stam. Hoe is die? Vergis. Maar hij schrijft vergistte. Onjuiste fixatie van de stam herhaaldelijk: PP 10; De stam is vergist. Zo ook OO 15: Vergist. Te er achter; PP 16: Te achter vergist. Waarom achter vergist? Dat is de stam. Eveneens bij RR 16 en SS 9.

De v.t. wordt weer aangezien voor t.t. RR 4 kent ‘het verschil tussen t.t. en v.t. niet best meer’; RR 9 meent dat -te het constante suffix van de t.t. is; vergiste wordt, na enige weifeling en na correctie, door RR 10 zelfs gedetermineerd als voltooid dw.: Is v.t. De jongen vergist. Komt te achter. Nee, 't is volt. dw.

Bij SS 16 correleert het aantal t's met het aantal personen dat in het

zinsverband ‘bedoeld’ wordt: Vergiste omdat het tegen die ene jongen bedoeld wordt. Daarom niet met 2 t's.

RR 15 richt zijn motivering niet op de woordconstructie, maar op het niet aanwezig zijn van de meervouds-n. We moeten vergiste schrijven, omdat hij, de loopjongen, zich nooit vergiste èn omdat hij zo ‘allenig’ was.

QQ 15 schrijft vergisste, zoals hij ook belasste (voor belasten) schreef. Vergisste is inderdaad een phonetische mogelijkheid.

Vergissen blijkt een ww. te zijn waartegen veel leerlingen niet zijn opgewassen, ondanks zijn eenvoudige vorm.

Alleen de vorm dempte vraagt nog nadere beschouwing. De spellingen demtte, demten en demte zijn alle drie door de klank beïnvloed. De bilabiale stemloze explosief p valt gemakkelijk tussen de bilabiale m en de stemloze explosief t weg. RR 12 herkent in demtte geen v.t.; OO 18 verklaart de meervoudsvorm demten met het meervoudige lijdend voorwerp, i.c. sloten (Men dempte enige sloten); QQ 18 schrijft wat hij hoort: demte.

Vormcategorie 6
V.t. ‘met dd’

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
Waarderingscategorie 5.		
		2. besteedde
OO 13	bestede	Is t.t.
QQ 12	bestede	Stam besteed. Zal wel bestede zijn.
SS 12	bestede	Dacht dat het t.t. was. Dan besteden met één e en één d. Waarom schrijf je het dan zonder n? ---.
Waarderingscategorie 6.		
		2. besteedde
QQ 7	bestedde	Is v.t. Ww. is besteden. Voor stam en er af. De er achter.
RR 18	besteedt	Is t.t. Stam + t.
SS 18	besteden	Is t.t. 't Is nu.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
		10. bloedden
OO 6	bloedde	Is v.t. Stam + de.
PP 7	bloedde	Is bloed + de.
QQ 6	bloedde	Dacht dat het enk. was.
RR 18	bloed	Zo verstaan.
SS 18	bloeden	Dacht dat het 'bloeien' was.
TT 4	bloedde	Is v.t. Stam bloed + de. Niet er aan gedacht dat het mv. was.
10	bloeden	Dacht dat het onbepaalde wijs was.

Bij OO 13 en SS 12 treffen we motiveringen aan die niet steunen op de geproduceerde vorm. Zij schrijven beiden bestede (i.p.v. besteedde). Door de slotcombinatie *de* is deze vorm eer aan de v.t. verwant dan aan de t.t. Hier hapert dus iets aan de vormherkenning.

Bij RR 18 en SS 18 is de motivering zuiver in overeenstemming met de - overigens foutieve - schrijfwijze. Bij bloedden is de belangrijkste fout de vereenvoudiging van meervoud tot enkelvoud: bloed + de.

Vormcategorie 7
V.t. 'met tt'

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
Waarderingscategorie 2.		
		14. vergrootte
SS 8	vergrootte	Onv. v.t. Mv. Stam vergroot. Komt ten achter.
Waarderingscategorie 5.		
		4. slechtte
SS 18	slechte	Is t.t.
		11. trachtten
QQ 5	trachten	V.t. of zo iets.
RR 14	trachtte	Is t.t. Moet het in t.t. met 2 t.'s? Er komt een t bij. Waarbij? ---.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
		13. baatte
PP 14	baten	't Is een ww. De dokters baten om de zieken te herstellen. Welke tijd? ---.
		14. vergrootte
PP 11	vergrote	Dacht dat het t.t. was. In t.t. komt er nog een *o* bij.
Waarderingscategorie 6.		
		4. slechtte
PP 18	slechte	Stam slech. Te er achter. Is v.t.
QQ 12	slegte	Ww. is sleggen. Stam sleg. + te.
18	slechte	Dacht aan slech.
		11. trachtten
RR 8	trachten	Dacht dat het t.t. was.
		13. baatte
OO 11	baatten	Is v.t. en mv. Waarom mv.? Om velen.
17	baatten	Ww. baten. Baat + ten. Waarom n? Omdat het velen zijn.
		14. vergrootte
OO 8	vergrote	Stam vergro; te er achter.
17	vergrootten	Ww. is vergroten; ten er achter. Waarom n? Omdat het slachtoffers waren.
PP 8	vergrootten	vergroot is de stam; ten er achter. Waarom de n? Hun dood is mv.
RR 8	vergroten	Is t.t.

Het grammaticaal tijdsbegrip blijft moeilijkheden geven. SS 18 noemt slechte, RR 14 trachtte, PP 11 vergrote t.t., ofschoon deze vormen geen t.t. vormen kunnen zijn. Het gevoel voor de congruentie van tijd en vorm is bij velen zwak.

Hetzelfde geldt voor het grammaticaal getalbegrip. Ook hier duiken permanent moeilijkheden op. SS 8 noemt vergrootte meervoud, maar merkt niet dat hij met zijn motivering in strijd komt met zijn schrijfwijze. Hij is zelfs zeer nadrukkelijk in zijn ‘betoog’: Stam vergroot, komt ten achter. Bij anderen vinden we weer het onjuiste verband tussen een bepaalde enkelvoudige werkwoordsvorm en een naburig meervoudig

substantief, dat echter niet vorm-bepalend is. OO 11 en OO 17 schrijven beiden: baatten (voor velen echter baatte de hulp niet meer) en geven als congruerend onderwerp aan: velen; OO 17 schrijft vergrootten (Hun dood vergrootte weer het aantal slachtoffers van de oorlog) en verklaart de n uit slachtoffers; PP 8 uit Hun dood.

Onjuiste stamfixatie treffen we aan bij het minder bekende ww. slechten, ofschoon het steeds besproken en zelfs op het bord geschreven werd: PP 18 en QQ 18 gaan uit van een stam slech, QQ 12 zelfs van sleg. Soortgelijk verschijnsel troffen we eerder aan bij het eveneens minder bekende ww. hechten. Laat zich bij deze beide ww. het verschijnsel nog enigermate begrijpen, de stam vergro (OO 8) doet toch wel zeer vreemd aan. De vorm zal wel ontstaan zijn door te als suffix te beschouwen en van de geschreven vorm vergrote af te zonderen.

Voor RR 14 is het feit dat hij trachtte met 2 t's schrijft geen bezwaar, om deze vorm als t.t. te bestempelen. Op de vraag of het in de t.t. wel met 2 t's moet, antwoordt hij: Er komt een t bij. Waar die t bij komt, vermag hij niet te zeggen. Vermoedelijk speelt hem de herinnering aan de regel stam + t door het hoofd, maar hij vergeet, dat deze regel niet geldt voor ww., waarvan de stam op t eindigt. De e blijft overigens onverklaard.

QQ 5 ziet geen uitweg: trachten is v.t. of zo iets; PP 14 weet niet, dat, al is baten synoniem van helpen, deze ww. niet in àlle gevallen voor elkaar kunnen worden gebruikt: De dokters baten om de zieken te herstellen.

Vormcategorie 8
Dw., zwak

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
Waarderingscategorie 2.		
		3. verbeterd
OO 1	verbeterd	't Is verbeterde. Hoe schrijf je dan: Jan verbetert zijn fouten? Ook met d? ---.
6	verbeterd	't Is verbeterde. Wat voor soort woord is verbeterd? ---. Er staat: *Werd* verbeterd. ---. Hoe schrijf je: Klaas verbetert zijn fouten? Met t.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	Motivering
OO 13	verbeterd	't Is t.t. Hoe schrijf je: Hij verbetert zijn werk? Dan met t. Waarom? Is t.t. En wat is verbeterd in: werd verbeterd? V.t.
PP 1	verbeterd	Hele ww. is verbeterden. Dus d. Hoe schrijf je: Ria verbetert haar fouten? Met dt.
6	verbeterd	't Is t.t. van verbeteren. Stam verbeter; d er achter. En: Theo verbetert zijn fouten? Ook met d.
7	verbeterd	't Ww. is verbeteren; d er achter. 't Is niet van 't kofschip. En: Evert verbetert? Ook met een d.
13	verbeterd	't Is verbeterde. En: Frans verbetert? Ook met d.
RR 13	verbeterd	T.t. is verbeter. T.t. moet met een d. Is verbeterd in wèrd verbeterd t.t.? Ja.
SS 12	verbeterd	Stam is verbetert. 't Is t.t.
Waarderingscategorie 5.		
		3. verbeterd
RR 18	verbeterdt	Is t.t. Stam verbeter. En verder? ---.
SS 7	verbetert	Dacht dat verbetert altijd met een d moest. Waarom schrijf je het dan met een t? ---.
Waarderingscategorie 6.		
		3. verbeterd
RR 1	verbetert	Ww. verbeteren. Stam verbeter. t er achter. Is t.t. Is het t.t.? Ja.

Herhaaldelijk wordt het dw. verbeterd opgevat als t.t. OO 13: 't Is t.t.; RR 13: Is verbeterd in wèrd verbeterd t.t.? Ja; SS 12: 't Is t.t.; RR 18: idem; RR 1: Is t.t. Is het t.t.? Ja. Een enkele keer is verbeterd direct opgevat als v.t.: PP 6: 't Is v.t. van verbeteren; een enkele keer na omzwervingen. OO 13 begint, gelijk we boven zagen, met het te determineren als t.t.; doch hij belandt ten slotte bij de v.t.: Wat is verbeterd in wèrd verbeterd? V.t. Vermoedelijk komt hij tot deze zwenking onder invloed van werd.

De verlengingsregel is voor velen weer hèt hulpmiddel; zo voor OO 1, OO 6, PP 1, PP 13: 't Is verbeterde(n). Het is dus in het geheel niet noodzakelijk, verbeterd als dw. te herkennen om het goed te schrijven: OO 6 herkent het niet als zodanig, OO 13 en RR 13 evenmin. Volkomen

passief komen deze l.l. tot de juiste schrijfwijze. Automatische toepassing van de verlengingsregel waarborgt bij dw. van het type verbeterd succes. PP 6, PP 7, PP 13, schrijven ook in de t.t. een d; op de vragen: En: Theo (de naam van de p.p.) verbetert? Evert verbetert? Frans verbetert? antwoorden zij allen: Ook met een d. RR 13 verzekert nadrukkelijk dat de t.t. met een d moet en verbeterd in werd verbeterd is t.t. Het geluk is met hen geweest.

Vormcategorie 9
Sterk dw. als bnw. gebruikt

School en nr v/d l.l.	**Geschreven vorm**	**M o t i v e r i n g**
Waarderingscategorie 2.		
		23. geweven
OO 9	geweven	Is hele ww. Hoe is het ww. dan? Geweven.
PP 4	geweven	Is van meer draden geweven. Heb je wel eens gehoord van zwakke en sterke ww.? Ja. Wat is geweven dan, zwak of sterk? Zwak.
9	geweven	Zwijgt. Is ‘geweven’ zwak of sterk ww.? ---.
10	geweven	Zwak of sterk? ---. Het staat met en. 't Is v.t. 't Is al geweven.
15	geweven	Is mv. Sterk of zwak? ---.
16	geweven	't Is het hele ww. Hoe is het hele ww.? Weven. En ge? Is v.t.
QQ 3	geweven	Is mv.
4	geweven	Is stoff. bnw.
9	geweven	Is mv. Nee, volt. dw. Wat is het nu? Mv.
10	geweven	Stam geweef. En er achter. f wordt v. Is mv.
15	geweven	Is mv.
RR 3	geweven	Is mv.
4	geweven	Goederen is mv. Daarom een n er achter.
16	geweven	Een gewoon ww. Waarom noem je het een gewoon ww? ---.
SS 3	geweven	Van een stof. Is geweven.
10	geweven	Stoff. bnw.
15	geweven	Stoff. bnw.
TT 8	geweven	Stoff. bnw.

Het sterke deelwoord geweven biedt voor de motivering meer moeilijkheden dan voor het schrijven. Er worden opmerkelijke fouten gemaakt.

Een aantal l.l. vatten het op als mv., vermoedelijk omdat het op -n eindigt. RR 4 schrijft het met een n, omdat goederen mv. is. Ook bij PP 4 komt het meervoudig karakter goed uit: Is van meer draden geweven!

Anderen vatten het op als stoffelijk bnw. SS 3 motiveert voor deze gehele categorie: Van een stof. Is geweven. De vormovereenkomst tussen de oudere stoff. bnw. op -en en de sterke dw. zal tot deze conclusie hebben geleid.

Merkwaardig is dat op de vraag: Is het zwak of sterk? drie keer geen antwoord en een keer een foutief antwoord volgde. PP 4 noemt het zwak. Toch is deze kwestie met de leerlingen zeker vanaf het vierde leerjaar behandeld.

Voor PP 10 is de vorm geweven v.t.: 't Is al geweven. Ook voor PP 16. QQ 10 goochelt: baseert zich op een stam geweef, zet er -en achter, laat dan de f tot v worden en besluit ten slotte tot mv. Hem ontgaat, dat zijn goocheltoer mislukt; zijn constructie levert de vorm gewe*e*ven op, terwijl hij geweven heeft geschreven.

Vormcategorie 10
Zwakke dw. als bnw. gebruikt

School en nr v/d l.l.	**Geschreven vorm**	**M o t i v e r i n g**
Waarderingscategorie 2.		
		9. gewonde
OO 6	gewonde	't Is t.t. Verdere verklaring niet te krijgen.
13	gewonde	't Is v.t.
PP 1	gewonde	Gewonden is het hele ww. n er af.
7	gewonde	Gewond is de stam. e er achter.
QQ 12	gewonde	't Is volt. dw. En mv. Daarom de.
RR 6	gewonde	't Is enk. v.t.
SS 12	gewonde	't Is t.t. enk.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
		24. gebreide
OO 3	gebreide	Ww. breien. De achter de i. Wat voor vorm is gebreide? ---.
4	gebreide	Ww. is breien. In v.t. de er achter. Geen 2 d's. Wat voor vorm is gebreide? ---.
9	gebreide	Is het hele ww. Is het wel het hele ww.? Toch!
10	gebreide	Hij breid met een d. Ik brei. Wij breiden. En dat ge? ---.
16	gebreide	Stam brei. Komt de achter. Waarom? Is mv. Wat voor vorm is gebreide? ---.
PP 3	gebreide	V.t. Breien geen d.
QQ 3	gebreide	Breien is zonder d. Daarom één d. Nooit gehoord van zwakke en sterke ww.? Nee.
10	gebreide	Stam brei. De er achter. En dat ge? ---.
15	gebreide	Is enk. Waarom één d? Stam brei; de er achter. En dat ge? ---.
SS 4	gebreide	Ww. breiden. Stam gebreid. Komt e achter.
		25. ontvluchte
PP 3	ontvluchte	Is v.t. enk. Hoe is het ww.? Ontvluchten. Dan in v.t.? 2 t's en e. Waarom dan hier één t? ---. Is het wel v.t.? ---.
10	ontvluchte	't Is een ander. V.t. Stam ontvlucht. e er achter.
15	ontvluchte	Is t.t. Is het wel t.t.? Nee, v.t. 't Is gebeurd, is v.t. 't Is in v.t. evengoed goed.
RR 15	ontvluchte	't Was het ww. Welk ww? Ontvluchten. Is maar allenig. Geen n achter. Als er gestaan had: de ontvluchte gevangene*n*, hoe dan? Met 2 t's.
		29. gesmede
RR 10	gesmede	Is volt. dw. Smeed. Nooit de er achter.
SS 4	gesmede	Is v.t. enk. Ww. gesmeden. Stam gesmeed. Komt e achter.

Waarderingscategorie 5.

24. gebreide

PP 10	gebreidde	Stam gebreid. Dan nog een e achter. Hoe kom je dan aan 2 d's? 't Is gebreid-de.
QQ 9	gebreidde	Stam: Ik brei. Geen d achter. Is v.t.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
		25. ontvluchte
PP 4	ontvluchtte	Is bnw.
QQ 15	ontvluchtte	Stam ontvlucht, te er achter. Is het een v.t.? Nee, t.t. Heb je ook aan een deelw. gedacht? 't Is geen deelw., dat moet met ge of ---.
SS 15	ontvluchtte	Is v.t. mv. Ook een bnw.? Nee, meneer.
		29. gesmede
QQ 16	gesmeden	Is v.t. Verder ---.
SS 15	gesmeden	V.t. enk. Stam smeed + de. Is mv.
Waarderingscategorie 6.		
		9. gewonde
OO 18	gewonden	't Is mv. Bij welk woord? Bij soldaten.
PP 12	gewonden	Is mv. Bij welk woord? Bij soldaten.
13	gewonden	Soldaten is mv.
18	gewonden	Is mv.
QQ 13	gewonden	Is mv.
RR 1	gewondden	Hele ww. is gewonden. Stam gewond; den er achter.
12	gewondde	't Is v.t.
18	gewonden	Is mv.
TT 10	gewonden	Aan mv. gedacht.
		24. gebreide
PP 9	gebreiden	Dacht dat het sterk was.
QQ 4	gebreid	De e niet gehoord. Niet goed verstaan.
RR 16	gebreidden	Is v.t. Dan 2 d's. Waarom n? Is mv.
		25. ontvluchte
OO 4	ontvluchtte	Is ontvlucht, te er achter.
9	ontvluchtte	Ontvluchten hele ww. Ontvlucht de stam; te er achter. Is v.t.
10	ontvluchtte	Ik ontvlucht. Dan met 2 t's.
15	ontvluchtte	Ontvlucht; te er achter.
PP 16	ontvluchtte	Stam + te. Welke tijd? V.t.

QQ 3	ontvluchtte	V.t. ontvluchtte. Pers. vorm heeft t. V.t. 2 t.'s De stam is ontvlucht.
9	ontvluchtte	Ik vlucht. In v.t. te.
RR 3	ontvluchtte	Is v.t.; t in ontvluchten. Te achter ontvlucht, de stam.

School en nr v/d l.l.	Geschreven vorm	M o t i v e r i n g
RR 4	ontvluchtte	Is v.t. Ww. ontvluchten. In v.t. te er bij. Waarbij? Bij ontvlucht.
16	ontvluchtte	Dacht dat er een t in zat. Te er achter.
TT 8	ontvluchtte	Is ww. in v.t.
		29. gesmede
OO 3	gesmeden	Het zijn brugleuningen.
4	gesmeden	't Is mv.
9	gesmeedde	Smeden hele ww., smeed. V.t. de achter.
15	gesmeedde	Gesmeed, daar de achter.
PP 10	gesmeedde	Stam gesmeed. De achter.
QQ 10	gesmeede	Is gesmeed + e.
RR 4	gesmeden	Is mv.
TT 7	gesmeden	't Is sterk deelw.
8	gesmeden	Aan stoff. bnw. gedacht. Ik heb er niet over gepiekerd. Een heleboel dingen gaan vanzelf.

Vormcategorie 10 is blijkens Tabel 12 van hoofdstuk XV De beheersing voor de l.l. van scholen voor V.G.L.O., N.O. en U.L.O. een der moeilijkste. Om de vele fouten en mede om de overzichtelijkheid te bevorderen, behandelen we de vier zwakke dw. als bnw. gebruikt, afzonderlijk.

gewonde

Deze vorm is slecht herkend als verbaal adjectief. Dit geldt trouwens ook voor de drie andere: gebreide, ontvluchte en gesmede. Hier, en bij de overige, treedt de grammaticale tijdsverwarring regelmatig op. Gewonde wordt herhaaldelijk aangezien voor een vorm van de t.t. of van de v.t. Waar het voor v.t.'s vorm gehouden is, is het soms goed geschreven, OO 13, RR 6, soms foutief. In dit laatste geval treedt verdubbeling van de d op: RR 12 schrijft gewondde. Daarnaast is het vele malen terecht opgevat als een functioneel mv.: De gewonde soldaten werden - en aan deze opvatting is uitdrukking gegeven door toevoeging van een n: gewonden. Hier krijgen we dus weer de invloed van het vergezellende meervoudig substantief. De overige fouten zijn eveneens als verschijning bekend: De foutieve infinitief-fixatie: PP 1 en RR 1: gewonden is het hele ww.; de foutieve stam-fixatie: PP 7: gewond is de stam. E er achter.

gebreide

OO 3, OO 4, OO 16 e.a. herkennen het verbale adjectief niet, ondanks de vraag: Wat voor vorm is gebreide? Herhaaldelijk wordt gebreide gerang-

schikt onder de v.t.'s vormen. In gebreide zien vele l.l. niet de verbogen vorm van gebreid, dus gebreid + suffix -e, maar zij veronderstellen de aanwezigheid van een suffix -de achter brei of gebrei. Zo OO 4: Ww. is breien. In v.t. de er achter. OO 16: Stam brei. Komt de achter. Maar op de vraag Waarom? komt het onverwachte antwoord: Is mv. QQ 9 schijnt te menen dat iedere v.t. twee d's krijgt: gebreidde; RR 16 redeneert evenzo: Is v.t. Dan twee d's, maar ziet in gebreidde een mv. vorm, vermoedelijk van wege: gebreide kousen en plaatst dus achter gebreidde nog een n.

Natuurlijk wordt ook dit verbale adjectief weer opgevat als infinitief: OO 9: gebreide is het hele werkwoord. Hij houdt deze opvatting staande tegen de het tegendeel suggererende vraag in met de sterkste bevestiging die hij klaarblijkelijk kent: Is het wel het hele ww.? Toch! De infinitief wordt weer onjuist gefixeerd. SS 4 kent een infinitief breiden, waarvan de stam gebreid is. De richtinggevende vraag naar sterk of zwak ww. vindt geen weerklank: QQ 3: Nooit gehoord van zwakke en sterke ww.? Nee. OO 10 fantaseert er wonderlijk op los. Hij gaat uit van een 3e pers. enk.: Hij breid, komt dan tot: Ik brei, maar keert daarna terug op wat hij vermoedelijk beschouwt als een dwaling zijns weegs en geeft naast Ik brei: wij breiden. Het ge kan hij niet verklaren, het brengt hem ook niet tot een nadere contrôle, evenmin als QQ 10 en QQ 15; vormcontrôle ontbreekt door gebrek aan vormkennis.

ontvluchte

Het ww. ontvluchten is een van de meest tragische ww. Het is het object van talloze tragische vergissingen. De v.t. ontvluchtte overheerst duidelijk in het bewustzijn, vermoedelijk doordat deze vorm talloze malen in de dictees aan de orde wordt gesteld. Het kan ook zijn dat er invloed is van de naburige v.t. hield aan: Men hield de ontvluchte gevangene spoedig weer aan. In de waarderingscategorieën 2-5-6 komt het achttien maal voor; op enkele keren na wordt het evenvaak als v.t. opgevat, zowel met de schrijfwijze ontvluchte (PP 3, PP 10, PP 15) als met de schrijfwijze ontvluchtte (OO 4 e.a.).

De motiveringen zijn dan ook zeer eenvormig; onlogische of onmogelijke afwijkingen van het gebruikelijke v.t. redeneerschema komen weinig voor.

RR 15 komt via een zonderlinge argumentatie tot de juiste schrijfwijze. Hij heeft de n van de infinitief geschrapt, omdat de gevangene ‘maar allenig’ was. Deze eenzaamheid is vermoedelijk zijn zeer persoonlijke aanduiding voor enkelvoud. Te verwachten was, dat hij op de vraag: Hoe had je het geschreven als er gestaan had: De ontvluchte gevangene*n*, had geantwoord: Ontvluchten. Maar hij antwoordt: Met twee t's. De meervoudsaanduiding verschuift plotseling van *n* naar *t*.

PP 4 ziet in ontvluchte terecht een bnw., maar de vorm ontvluchtte bestaat niet als zodanig. Blijkens de antwoorden wordt het verbale adjectief sporadisch als adjectief onderwezen. QQ 15 sukkelt met de herkenning der

dw.: Ontvluchte is geen dw., dat moet met ge- of -. Er zweeft hem dus iets voor de geest van het praefixrijtje ge-, be-, er-, her-, ont-, ver-, maar doordat zijn geheugen hem in de steek laat, ontgaat het hem dat ont- tot zijn rijtje behoort.

gesmede

De motiveringen zijn weer van dezelfde aard. Zeer frequent is, evenals bij ontvluchte, de verwarring met de v.t. De praeterita ontvluchtte(n) en smeedde(n) spelen nu eenmaal in het spellingonderwijs op de L.S. een grote rol. Merkwaardig blijft intussen, dat zelden of nimmer de overeenkomstige redenering volgt.

SS 4: Is v.t. enk. Hij creëert een ww. gesmeden met de stam gesmeed en plaatst achter deze stam een e in plaats van de. Hij zou dus moeten komen tot gesmeede, doch hij schrijft goed gesmede.

SS 15 schrijft gesmeden, ziet deze vorm aanvankelijk aan voor v.t. enk. Hij geeft het juiste verklaringsschema voor v.t. enk.: stam smeed + de, ontwaart dan de n en wijzigt zijn opvatting: Is mv. Alleen: zijn grammaticaal juiste verklaring dekt de vorm gesmeden niet, doch deze inconsequentie merkt hij niet op.

Soortgelijke afwijkingen vinden we bij OO 15, PP 10, QQ 10. Zij accepteren een stam gesmeed, waar e of de aan wordt toegevoegd.

Natuurlijk is er weer de fatale invloed van het vergezellende meervoudige substantief, hier, brugleuningen: De gesmede brugleuningen. De meervoudsfunctie moet door een n worden uitgedrukt: OO 3: gesmeden. Het zijn brugleuningen; OO 4 en RR 4: gesmeden. 't Is mv.

De vorm gesmeden wordt aannemelijk bij TT 7 en TT 8, doordat zij resp. hebben gedacht aan een sterk deelwoord en aan een stoffelijk bnw. Gedacht geldt eigenlijk niet voor TT 8. ‘Ik heb er niet over gepiekerd. Een heleboel dingen gaan van zelf’. Hopelijk rijst bij deze jonge lyceïst eens twijfel aan dit automatisch verloop der dingen.

§ 3. Het onderzoek naar de motiveringsconstantie en de spellingconstantie

We herinneren aan wat we met betrekking tot de constantie der motivering schreven in hoofdstuk XIII:

‘Als de uitleg van de onderwijzer werkelijk “begrepen” en (of) onthouden is, en in “begrip” en (of) geheugen is opgenomen, dan zal bij een hernieuwd onderzoek, b.v. enkele maanden later, dat zich over dezelfde groep werkwoorden uitstrekt, dezelfde of in hoofdzaak dezelfde motivering worden gegeven. Is dit het geval, dan spreken we van motiveringsconstantie. In wezen is dit onderzoek naar de motiveringsconstantie dus

een onderzoek naar de hechtheid en gefundeerdheid der aanwezige kennis'.

Bij dit na-onderzoek, dat uiteraard ook individueel onderzoek is geweest, zijn van ieder der vijf onderzochte klassen van het V.G.L.O., N.O. en U.L.O. zes leerlingen genomen, gekozen naar normen, waarop we straks terugkomen. De leerlingen van de V.H.M.O.-klasse zijn niet opnieuw in het onderzoek betrokken. Hun reactie bij het eerste onderzoek was over het algemeen zodanig, dat afwijkingen van de eerst-gegeven motivering niet te verwachten waren. De overige 5 × 6 proefpersonen kregen ieder dezelfde 10 werkwoordsvormen te motiveren als bij het eerste onderzoek, na precies dezelfde voorbereiding en als precies dezelfde opdracht. Daardoor werd een vergelijking mogelijk tussen het eerste en het tweede onderzoek. Voor het noteren der gegeven motiveringen werden dezelfde notatiestaten gebruikt.

a. De proefpersonen

De keuze der p.p. baarde enige moeilijkheid. De drie selectiegroepen van het eerste onderzoek dienden bij het beperkter aantal p.p. van het tweede onderzoek toch even sterk vertegenwoordigd te zijn. Van de zes nader te onderzoeken l.l. van ieder der 5 scholen dienden dus 2 l.l. te behoren tot:

selectiegroep *a* (de 6 besten);
selectiegroep *b* (de 6 rond het klasse-gemiddelde);
selectiegroep *c* (de 6 zwaksten).

Voorts moesten op iedere school de drie werkwoordsgroepen I (1-10), II (11-20), III (21-30) ieder even vaak aan de orde worden gesteld, d.w.z. ieder tweemaal, en wel zo, dat de zes gekozen l.l. ieder hun 'eigen' werkwoordsgroep opnieuw kregen te motiveren. Men herinnert zich (zie blz. 251) dat bij het hoofdonderzoek voor ieder der selectiegroepen de volgorde der werkwoordsgroepen is geweest:

I - II - III - III - II - I,

zodat de zes l.l. gekozen moeten worden naar het volgende schema:

selectiegroep	**werk-woords-groep**					
a	I	II	III	III	II	I
b	I	II	III	III	II	I
c	I	II	III	III	II	I

Buitendien moest voor iedere werkwoordsgroep het totaal der plaatsen in de klasse-ranglijst van de beide l.l., die de afzonderlijke werkwoordsgroepen opnieuw te motiveren kregen, zoveel mogelijk gelijk zijn. Dit om te voorkomen, dat bij het tweede onderzoek de afzonderlijke werkwoordsgroepen door l.l. van sterk-uiteenlopende intelligentie werden gemotiveerd.

Deze overwegingen leidden tot de volgende keuze:

ww.groep	I nrs *b*1 en *c*1 (7 en 13);	totaal 20.
ww.groep	II nrs *a*5 en *b*5 (5 en 11);	totaal 16.
ww.groep	III nrs *a*3 en *c*3 (3 en 15);	totaal 18.

b. De resultaten

We volstaan met de resultaten te bespreken van één leerling van school OO; van de overige leerlingen dezer school en van de scholen PP, QQ, RR en SS geven we alleen de totaalresultaten.

Na het onderzoek werden de nieuwe motiveringen gewaardeerd volgens het op blz. 255 e.v. uiteengezette principe der waarderingscategorieën. De resultaten van het eerste en van het tweede onderzoek werden bijeengevoegd en vergeleken. Tabel 9 geeft het resultaat.

De eerste kolom van deze tabel geeft de werkwoorden, die de betrokken l.l. thans opnieuw heeft gemotiveerd; voor OO 3 is dit werkwoordsgroep III, 21-30. De tweede kolom de werkwoordsvormen naar hun spelling bij het eerste onderzoek; de derde kolom idem bij het tweede onderzoek. De vierde en vijfde kolom vermelden onder welke waarderingscategorie de gegeven motiveringen zijn gerangschikt, terwijl in de zesde kolom het resultaat der vergelijking, voor zover ze betrekking heeft op de toegekende waarderingscategorie, is opgenomen.

OO 3 heeft bij het eerste onderzoek 8 vormen goed geschreven; bij het tweede 6. Bij het eerste onderzoek is 5 × waarderingscategorie 3 (goed geschreven en goed verklaard) toegekend; bij het tweede onderzoek 4 ×, en wel 3 × bij hetzelfde ww., nl. bij 22 vergiste, 26 hield aan, 27 vermijdt. Gelijk uit kolom 6 blijkt, heeft hij 4 × een overeenkomstige motivering gegeven: behalve bij 22, 26 en 27 ook nog bij 24 gebreide (waarderingscategorie 2: goed geschreven, foutief gemotiveerd), 2 × een betere, 4 × een slechter. In totaliter is zijn werk de tweede keer dus

Tabel 9
Vergelijking tussen 1e en 2e individueel onderzoek
School: OO
Nummer van de leerling: 3

nr van het werkw.	eerste onderzoek	tweede onderzoek	waarderings-categorie 1e onderzoek	waarderings-categorie 2e onderzoek	gelijk, beter of slechter resultaat
21	belasten	*belastten*	3	5-6	-
22	vergiste	vergiste	3	3	=
23	geweven	geweven	1	3	+
24	gebreide	gebreide	2	2	=
25	ontvluchte	*ontvluchtte*	1	6	-
26	hield aan	hield aan	3	3	=
27	vermijdt	vermijdt	3	3	=
28	versmaad	*versmaadt*	3	6	-
29	*gesmeden*	*gesmeden*	6	5	-
30	*vormde*	vormden	4	2-3	+
	8	6	5 keer 3	4 keer 3	= 4 ×
					+ 2 ×
					- 4 ×
			waarderings-categorie 3 3 maal overeen-komstig		

Opmerkingen:

zwakker dan de eerste keer, zowel naar de spelling als naar de motivering.

Motiveringsconstantie is er bij deze leerling zeker niet: 4 × gelijk, 2 × beter, 4 × slechter. Maar er is evenmin spellingconstantie: 5 ww. schrijft hij beide keren goed: vergiste, geweven, gebreide, hield aan en vermijdt; 3 ww. schrijft hij de eerste keer goed, de tweede keer fout: belasten wordt belastten, ontvluchte wordt ontvluchtte, versmaad wordt versmaadt; 1 ww. schrijft hij de eerste keer fout, de tweede keer goed: vormde wordt vormden; 1 ww. is beide keren fout: gesmeden. De spellingconstantie zullen we behandelen na de motiveringsconstantie.

Voor school OO wordt het resultaat:

Tabel 10

nr v/d l.l.	eerste onderzoek		tweede onderzoek		waar-derings-con-stantie			
	goed geschr. w.w.	waard. categorie 3	goed geschr. w.w.	waard. categorie 3	beide malen waard. cat. 3 voor hetz. w.w.	gelijk =	beter +	slechter -
3	8	5 ×	6	4 ×	3 ×	4	2	4
5	9	8 ×	5	5 ×	4 ×	6	1	3
7	7	6 ×	8	8 ×	6 ×	7	3	-
11	6	4 ×	6	6 ×	2 ×	3	4	3
13	6	0 ×	6	0 ×	0 ×	8	1	1
15	4	3 ×	5	3 ×	2 ×	5	4	1
	40	26 ×	36	26 ×	17 ×	33 ×	15 ×	12 ×

Tabel 11 licht ons in zowel omtrent de spellingconstantie als omtrent de motiveringsconstantie van de scholen gezamenlijk. Als totalen krijgen we:

Tabel 11

scholen	aantal goed geschreven vormen		aantal keren waard. cat. 3		waar-derings-con-stantie			
	eerste onderz.	tweede onderz.	eerste onderz.	tweede onderz.	beide malen waard. cat. 3 voor hetz. w.w.	gelijk =	beter +	slechter -
OO	40	36	26	26	17	33	15	12
PP	40	34	27	22	17	30	11	19
QQ	45	45	36	39	33	40	13	7
RR	37	35	21	23	14	27	15	18
SS	47	45	35	40	32	42	12	6
5 × 6 × 10= 300 vormen	209	195	145	150	113	172	66	62
	- 14		+ 5			300		

We bespreken achtereenvolgens:

1. De motiveringsconstantie.

Het aantal keren dat waarderingscategorie 3 kon worden toegekend, steeg van 145 op 150, dus van 48,3% op 50%, een lichte vooruitgang. Het aantal keren, dat er van werkelijke constantie kan worden gesproken, bedraagt 172 = 57,3%; 113 keren is in beide onderzoekingen waarderingscategorie 3 toegekend, 59 keren in beide gevallen een der andere waarderingscategorieën. Van een hechte, goed gefundeerde kennis kan dus slechts in 113 van de 300 gevallen worden gesproken, het aantal malen dat in beide onderzoekingen waarderingscategorie 3 is gegeven: goed geschreven en goed verklaard. Dit is dus in slechts 37,7%. De andere 59 gevallen waarin constantie werd geconstateerd, betekenen slechts een volharden in enigerlei vorm van onkunde: er werd opnieuw geen verklaring gegeven, er werd opnieuw een foutieve spelling ‘verklaard’, er werd opnieuw een juiste spelling foutief verklaard.

66 × werd een betere verklaring, 62 × een slechtere gegeven. Hier is in feite evenwicht, maar zeker geen evenwicht, dat van grote stabiliteit getuigt. Hoe onzeker zijn vele kinderen in de verklaring. In 22% der gevallen is een keer ten goede, in 20,7% ten kwade. Het is gans niet onwaarschijnlijk, dat we bij een derde onderzoek in deze 66 + 62 = 128 gevallen weer voor een geheel andere situatie zouden komen te staan. Het is begrijpelijk dat vele onderwijzers de wanhoop in het hart grijpt.

De drie maanden die tussen het eerste en het tweede onderzoek liggen, zijn maanden van een gering rendement geweest: in 59 gevallen heeft men de onkunde niet kunnen wegnemen; in 62 gevallen daalt de prestatie.

Het lijkt ons niet noodzakelijk de niet-constante 128 gevallen alle ten tonele te voeren. We geven op blz. 297 en 298 enkele voorbeelden, van wendingen ten goede en van wendingen ten kwade, alle ontleend aan het werk van school OO, wendingen ten goede van de nrs 3-5-7, wendingen ten kwade van de nrs 11-13-15.

Er zijn weer legio grammaticale curiositeiten:

> *OO 3*: Vormden is een ‘gewone t.t.-vorm’, waar den achter komt. Met ‘gewone t.t.-vorm’ is vermoedelijk de stam bedoeld.
> Mv., omdat het bij sieraad hoort.
> *OO 7*: Gewonde is achtereenvolgens v.t., t.t., dw.
> *OO 15*: creëert een vorm gebreidt, die hem zelf duister blijft.

Gekeerd ten goede

	1e onderzoek:		*2e onderzoek*:
OO 3			
23	geweven Geen verklaring. Waard. cat. 1 wordt 3.	23	geweven Het is gewoon geweven. Zwak of sterk dw.? ---.
30	vormde Geen verklaring. Waard. cat. 4 wordt 2-3.	30	vormden Gewone t.t.-vorm. Komt den achter. Is mv. Staat n achter. Bij welk woord hoort vormden dan? Bij sieraad.
OO 5			
19	berokkend Weet ik niet. Vreemd woord. Waard. cat. 4 wordt 3.	19	berokkent. Berokkenen. Stam berokken. Komt t achter.
OO 7			
1	vergroten 't Is het ww. Waarom het w.w.? --- Waard. cat. 1-3 wordt 3.	1	vergroten Achter te komt het w.w.
9	gewonden Verkeerd verstaan. Waard. cat. 4 wordt 5-6.	9	gewonden Is v.t. Is het v.t.? 't Is t.t. Weet ik eigenlijk niet meer. Is het wel t.t. of v.t.? Nee, het is dw. En er achter. Waarom een n? De gewonde soldaten is mv.
10	bloedde Is mv. Moest met n. Waard. cat. 7 wordt 3.	10	bloedden Denk aan mv. Door welk woord? Door zij.

Gekeerd ten kwade

	1e onderzoek:		*2e onderzoek*:
OO 11			
11	trachtten Wist dat het zo moest. Hoe wist je dat zo? Heb je aan een tijd gedacht? Is v.t. Waarom? - Waard. cat. 1 wordt 5.	11	trachten Is mv. Daarom n er achter. Nog aan andere dingen gedacht? ---. Ook aan een tijd gedacht? Is v.t. Hoe weet je dat? ---. Hoe schrijf je de v.t.? Hele ww.; en er achter.
14	vergrootte Waarom 2 t's? Ww. vergroot, de stam. Wat achter de stam? Te. Waard. cat. 3 wordt 6.	14	vergrootten Is mv. Door welk woord? Door hun. Stam vergroot + ten.
16	schelt aan Schellen. Stam schel + t. Waard. cat. 3 wordt 6.	16	scheldt aan 't Is schelden; t.t. een t er achter. Achter de stam scheld. Is het wel schelden? --- Of misschien schellen? Och ja.
OO 13			
7	wandelt Geen verklaring. Waard. cat. 1 wordt 6.	7	wandeld Is t.t. Hoe kom je aan de d? 't Is wandelde, niet wandelte.
OO 15			
24	gebreide Is gewoon gebreide. Waard. cat. 3 wordt 6-4.	24	gebreidde Gebreidt; t er af en de er achter. Hoe kom je aan gebreidt? --- Waarom begin je juist met deze vorm? ---

Tot slot van dit onderdeel vergelijken we nog even de resultaten der drie schooltypen:
OO en PP zijn V.G.L.O.-scholen;
QQ en RR scholen voor N.O., resp. voor jongens en meisjes;
QQ is een school met geselecteerd leerlingenmateriaal.
SS is een school voor U.L.O.

De beide V.G.L.O.-scholen (samen 36 l.l.) 'behalen' 17 + 17 = 34 keer waarderingscategorie 3; de beide scholen voor N.O. (ook samen 36 l.l.) 33 + 14 = 47 keer, vn. door school QQ; de ene school voor U.L.O. (18 l.l.) 32 keer.

De V.G.L.O.-l.l. bereiken beter resultaten in 15 + 11 = 26 gevallen; het resultaat is slechter in 12 + 19 = 31 gevallen; de N.O.-leerlingen beter in 13 + 15 = 28 gevallen; minder in 7 + 18 = 25 gevallen. Het kwalitatief verschil tussen beide klassen is groot. Voor de U.L.O.-klasse vinden we + 12 tegen - 6.

De beide V.G.L.O.-klassen en de meisjes N.O.-klasse zijn in alle opzichten de zwakste.

2. De spellingconstantie.

I. B e i d e k e r e n g o e d .

De zes l.l. van school OO hebben in 5 + 4 + 7 + 3 + 5 + 3 = 27 gevallen hetzelfde werkwoord beide keren goed geschreven. Voor de vier overige scholen zijn de resultaten 31 - 41 - 26 - 41.

Totaalresultaat 166 = 55,3%.

II. B e i d e k e r e n f o u t .

a. Beide keren dezelfde fout.
In 46 vormen = 15,3% is beide keren dezelfde fout gemaakt: 8 - 13 - 8 - 10 - 7. Het betreft hier veelal t.t. met d: noteerd, enz.

b. Beide keren verschillende fouten.
Dit feit deed zich 16 keer, dus in 5,3% der gevallen, voor.

We geven deze gevallen curiositeitshalve:

OO 11: baatte wordt baatten en baadten.
OO 13: vergroten wordt vergrootte en vergrootten.
besteedde wordt bestede en besteden.

PP 11: baatte wordt baten en bate.
vergrootte wordt vergrote en vergrootten.
schelt aan wordt scheld aan en scheldt aan.
PP 15: vergiste wordt vergisten en vergistte.
QQ 5: schelt aan wordt scheld aan en scheldt aan.
QQ 13: gewonde wordt gewonden en gewondde.
QQ 15: belasten wordt belassten en belastten.
RR 5: trachtten wordt trachtte en trachten.
RR 7: vergroten wordt vergrootte en vergrootten.
RR 11: trachtten wordt trachten en trachte.
RR 13: gewonde wordt gewondde en gewonden.
RR 16: schelt aan wordt scheld aan en scheldt aan.
SS 13: herkent wordt herkendt en herkend.

III. Een keer fout, een keer goed.

a. De eerste keer fout, de tweede keer goed.
In 29 gevallen = 9,7%.

b. De eerste keer goed, de tweede keer fout.
In 43 gevallen = 14,3%.

Met deze analyse zijn de totalen van Tabel 11 (blz. 295) nader verduidelijkt. Bij het eerste onderzoek zijn 166 + 43 = 209 vormen goed geschreven; bij het tweede 166 + 29 = 195. We constateren een niet onaanzienlijke daling van 69,7% tot 65%.

3. Motiveringsconstantie en spellingconstantie.

Spellingconstantie, gemeten naar beide keren goed geschreven vormen, en motiveringsconstantie, gemeten naar waarderingscategorie 3, lopen begrijpelijkerwijze parallel, wat de afzonderlijke scholen betreft:

Tabel 12

School	Spelling-constantie	Motiverings-constantie
OO	27	17
PP	31	17
QQ	41 ←	→ 33
RR	26	14
SS	41 ←	→ 32
totaal	166	113

De hoogtepunten liggen bij de scholen QQ en SS, de ambachtsschool en de U.L.O.-school, de dieptepunten bij de V.G.L.O.-scholen en de meisjes-nijverheidsschool.

Dat de motiveringsconstantie aanmerkelijk achter blijft bij de spellingconstantie, is evenzeer begrijpelijk: de motiveringsconstantie includeert de spellingconstantie, aangezien zij beheersing vraagt in uitgebreide zin: goed schrijven + goed verklaren. Vele leerlingen, die beide keren de goede vorm wisten te vinden, falen een of beide keren in de verklaring.

De beide onderzoekingen, het motiveringsonderzoek en het onderzoek naar de motiveringsconstantie, dat tevens een onderzoek was naar de spellingconstantie, gecombineerd, leren ons het volgende:

Spellingbeheersing in beperkte zin (beide keren goed geschreven) vonden we in 166 gevallen, in 55,3%.

Spellingbeheersing in uitgebreide zin (beide keren goed geschreven èn beide keren goed verklaard) in 113 gevallen, in 37,7%.

Dit zijn geen resultaten om over te juichen.

§ 4. Conclusies

In hoofdstuk XIV: De herkenning schreven we aan het slot dat de conclusies die we na de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse van het voor ons liggende materiaal moesten trekken, weinig hoopvol stemden voor de uitkomsten der beide volgende hoofdstukken, XV De beheersing; XVI De motivering. Onze bezorgdheid gold speciaal de nietopleidingsgroepen.

In hoofdstuk XV zagen we deze verwachting bewaarheid worden t.a.v. de schriftelijke beheersing der werkwoordsvormen; thans in hoofdstuk XVI evenzo t.a.v. de motivering.

Opnieuw bleken een groot aantal leerlingen niet in staat de (in dit geval) gedicteerde vormen juist te classificeren, d.w.z. onder te brengen onder de grammaticale categorieën infinitief, t.t., v.t., dw. Evenmin kwamen velen tot de juiste toepassing van de aangeleerde regels der verbale morphologie. Talloze bewijzen van het eerste èn van het tweede manco zijn te vinden in de grammaticale analyse, waar 271 ww.-vormen door de l.l. werden ‘verklaard’. Men vindt deze bewijzen bij alle tien vormcategorieën, die we onderscheidden, terug.

Waarderingscategorie 3 (goed geschreven èn goed verklaard) was en bleef het beoordelingscriterium voor het resultaat. In totaal werden (Tabel 5) slechts 478 van de 1000 vormen goed verklaard, d.i. 47,8%.

Verdeeld over de zes deelnemende scholen krijgen we gemiddeld per l.l.;

OO.	74 : 18	=	41/9	RR.	61 : 18	=	37/18
PP.	72 : 18	=	4	SS.	96 : 18	=	5⅓
QQ.	88 : 18	=	48/9	TT.	87 : 10	=	87/10

De resultaten der beide V.G.L.O.-scholen (OO en PP) en die der meisjes-nijverheidsschool (RR) zijn wel zeer onvoldoende; matig is het resultaat van QQ, de ambachtsschool met geselecteerde schoolbevolking, en van SS, de U.L.O.-school; zeer goed is het resultaat van TT, de school voor V.H.M.O.

Uitgaande van de norm dat voldoende werk werd geleverd bij 6 × toekenning van waard.cat. 3, werd ‘voldoende’ verkregen (Tabel 7):

bij	het	V.G.L.O.	door	25 %	der	l.l.;
bij	het	N.O.	door	33,3%	der	l.l.;
bij	het	U.L.O.	door	38,9%	der	l.l.;
bij	het	V.H.M.O.	door	100 %	der	l.l.

Het onderzoek naar de spellingconstantie en de motiveringsconstantie onthult nieuwe zwakheden. Van een vaste spelling‘overtuiging’, die haar reflex vindt in spelling-parallellisme, d.w.z. in een spelling die constant parallel loopt met de aangeleerde redeneer-schemata, is weinig sprake. In slechts 166 van de 300 vormen keert de juiste spelling van het eerste onderzoek terug.

Het onderzoek naar de motiveringsconstantie geeft even weinig bevredigende uitkomsten: in 113 van de 300 gevallen wordt tweemaal waarderingscategorie 3 verkregen.

In hoofdstuk XVII: Het werkwoord in het vrije schriftelijk taalgebruik zullen we nagaan welke w.w. en hoe het werkwoord en zijn vormen worden aangewend en gehanteerd in het vrije schriftelijk taalgebruik.

XVII. Het werkwoord in het vrije schriftelijk taalgebruik

§ 1. Het onderzoek

In de hoofdstukken over de herkenning, de beheersing en de motivering is het kind materiaal voorgelegd, op welks keuze en samenstelling het geen invloed heeft kunnen uitoefenen. Van het kind zijn in alle drie gevallen bepaalde, nauwkeurig te omschrijven reacties gevraagd en het heeft al dan niet gereageerd in de richting, waarin het werd gedreven. De grondtoon van zijn handelen is reactief geweest. Van een beroep op zijn creatieve vermogens was tot op dit moment geen sprake.

Deze eenzijdigheid in aanbieding van materiaal onthoudt ons echter belangrijke gegevens. Het onderzoek is tot nu toe beperkt gebleven tot een toetsing, zij het dan onder drieërlei aspect, van de gangbare schoolse kennis. De school is zich aan de p.p. blijven opdringen, overigens overeenkomstig de situatie, zoals zij in de praktijk van ons onderwijs nog overwegend bestaat. Maar de persoonlijke verhouding waarin het kind tot de taal staat, bleef buiten de sfeer van het onderzoek.

We stellen ons nu in dit hoofdstuk vierderlei doel:

1. Na te gaan welke werkwoorden het L.S.-kind in de vrije schriftelijke taalexpressie gebruikt en in welke frequentie het dit doet;
2. te zoeken naar de verhouding tussen het werkwoordelijk gebruik in de vrije schriftelijke taalexpressie en de werkwoordsoefeningen van de gangbare schoolse leerstof;
3. na te gaan welke werkwoordelijke vormen het kind in de vrije schriftelijke taalexpressie overwegend aanwendt;
4. op het beschikbare materiaal een kwantitatieve en kwalitatieve fouten-analyse toe te passen, om dan tenslotte uit de gewonnen inzichten de mogelijke conclusies te trekken.

a. Het materiaal

Het materiaal voor dit gedeelte van het onderzoek is verkregen uit 4 × 100 ‘vrije’ opstellen, 100 uit ieder der leerjaren III-VI-V en VI[1)].

1) Onder ‘vrij’ te verstaan: ‘vrij’ in de keuze van de stof en de vaststelling van het onderwerp, in de bepaling van de omvang, in de wijze van behandeling, de indeling enz. Van volstrekte vrijheid is natuurlijk geen sprake. De resultaten zijn zowel subjectief als objectief bepaald. Subjectief door de grenzen van de individuele aanleg, objectief door de aard van het uitdrukkingsmedium, i.c. de taal. Iedere expressie is gebonden aan een materiaal, met zijn specifieke wetten, mogelijkheden en beperkingen. Dit geldt voor de manuele expressie, doch evenzeer voor de verbale. Vgl. M. KLIPHUIS: De rechtvaardiging van de handenarbeid. Handenarbeid 1956, blz. 95 e.v.

We menen nog steeds dat de persoonlijke verhouding waarin het kind tot de taal staat, voor wat het schriftelijk taalgebruik betreft, het best tot haar recht komt in het vrije opstel. Het vrije opstel geeft waardevolle indicaties omtrent omvang en diepte van zijn geestelijk bezit en zijn vermogen tot ordening van hetgeen hij produceert. Uit het vrije opstel blijkt of er werkelijk sprake is van eigen stijlkwaliteiten en van een al dan niet omvangrijke en goed-aangewende woordenschat.

Ons materiaal geeft ons, naar we menen, een zuivere kijk op de totaliteit van het vrije schriftelijke taalgebruik in de L.S. en daardoor een vrij nauwkeurig beeld van het geestelijk bezit van het lagere-school-kind en van de wijze waarop het dit geestelijk bezit naar buiten projecteert. Deze projectie is niet een spontane projectie geweest. Er is, nog altijd, een lagere-school-traditie, die zonder enige consideratie, het kind onverwachts plaatst voor de moeilijkste aller schoolse taken: het onvoorbereid leveren van een opstel, al dient het woordje 'mag' dan als palliatief: 'Jullie "mag" vanmorgen een vrij opstel maken!' Dat deze plotselinge opdracht een aantal kinderen remt, geestelijk vaak verlamt, ontgaat de vrijgevige distribuant veelal. De opstellen die wij voor ons onderzoek hebben benut, zijn niet op deze wijze verkregen. Op ons uitdrukkelijk verzoek aan de betrokken docenten is de kinderen een à twee dagen van te voren aangekondigd, dat zij dan en dan een opstel zouden moeten maken, dat zij geheel vrij waren in de keuze van het onderwerp, dat zij van te voren een onderwerp mochten bedenken, er met elkaar en thuis over mochten praten, een verhaal mochten lezen om dat na te vertellen enz. De leerlingen kregen dus gelegenheid tot grondige voorbereiding, mentaal en materieel. Zij zijn dus door de opdracht niet verrast en in hun werk niet de dupe geworden van fatale remmingen. We hebben inderdaad in het algemeen min of meer voorbereid werk verkregen.

Dit feit heeft natuurlijk zijn invloed gehad op het taalgehalte. De aangewende taal moge aan spontaneïteit hebben ingeboet, zij is rijker naar omvang en inhoud en vertoont een rijkere variatie in al haar onderdelen dan het geval zou zijn geweest als het opstel onvoorbereid zou zijn ge-

maakt. Dit geldt, naar het oordeel der onderwijzers, ook voor de gebruikte woordsoorten en dus ook voor de werkwoorden.

Toch moet hier de vraag onder het oog worden gezien, of de meer verstandelijk-gerichte geesteshouding, zoals die voortvloeit uit de geboden mogelijkheid tot voorbereiding, nu ook geleid heeft tot een specifieke en op de juiste schrijfwijze der werkwoorden gerichte denkinspanning. De ervaring der L.S. wijst in andere richting. De geestelijke energie waarover het kind beschikt, wordt bij het schrijven van opstellen, zeker bij de grote massa der leerlingen, grotendeels verbruikt voor het uitwerken van de inhoud; er blijft weinig aandacht en energie over voor spellingproblemen. Dit feit valt in alle klassen te constateren.

De spellingzuiverheid in het algemeen, en dus ook wat de werkwoorden betreft, ligt in de opstellen beneden het normale kunnen der leerlingen. We hebben dit jaren geleden reeds aangetoond in een artikel: 'Stellen en spellen in de laagste klassen der L.S.'[1]. Wat we destijds aantoonden voor klasse II en III, geldt bij uitbreiding ook voor de klassen IV, V en VI, zij het, vooral bij intelligente en spellingzuivere leerlingen, in verminderde mate. Bij correctie door de leerlingen zelf, liefst enkele dagen later, als de spanning van het scheppen met de door haar veroorzaakte bewustzijnsverenging is weggeëbd en een meer schools-critische geesteshouding zich weer laat gelden, ontdekken de leerlingen, ook die der laagste klassen, vele der gemaakte fouten en weten zij tevens aan te geven hoe zij gecorrigeerd moeten worden. Van dit belangrijke - en troostende - feit kan ieder onderwijzer zich gemakkelijk overtuigen.

We geven nu eerst een overzicht van de inhoud der 4 × 100 opstellen. In alle vier leerjaren stonden meer dan 100 opstellen te onzer beschikking. We hebben de 4 × 100 opstellen, die we voor nader onderzoek dachten te gebruiken, zo gekozen dat de grootst mogelijke variatie in de onderwerpen werd verkregen. 385 opstellen vallen onder de hoofdcategorieën Kinderleven, Dierenleven, Lectuur; 15 onder de nevencategorieën Actualiteiten, Film, Bijbelse geschiedenis, Kerkelijk leven, w.o. missie. De hoofdcategorieën zijn nader onderverdeeld, zoals blijkt uit Tabel 1.

Uit dit overzicht der inhouden blijkt duidelijk, hoe volledig en nauwkeurig het schoolse en buitenschoolse leven der lagere-school-jeugd in

1) Paed. Studiën XX, 1939, blz. 96.

Tabel 1

	Klasse III	IV	V	VI
K i n d e r l e v e n				
In het gezin	17	5	17	3
in de school	9	2	4	9
Buitenschools:				
spel	15	8	1	1
sport	3	17	6	8
avontuur	15	11	5	6
feestelijkheden	2	2	-	2
reizen, w.o.:				
schoolreisjes,				
tochtjes naar de stad,				
uit logeren gaan e.d.	12	15	13	15
D i e r e n l e v e n				
In het gezin	3	1	2	4
op de boerderij	8	1	-	4
in het veld	-	9	5	4
in de dierentuin	1	-	1	-
L e c t u u r				
Kinderverhalen	5	10	21	28
sprookjes e.d.	6	10	9	2
fabels	-	-	2	-
parabel	-	-	-	1
schoolse stof:				
geschiedkundig	-	8	7	4
aardrijkskundig	1	1	2	2
A c t u a l i t e i t e n	-	-	-	2
F i l m	-	-	1	-
B i j b e l s e g e s c h i e d e n i s	3	-	1	3

Kerkelijk leven w.o.:	-	-	3	-
missie	-	-	-	2
	100	100	100	100

deze 400 opstellen is uitgebeeld, ook, hoe gevarieerd dit leven is. Deze sterke variatie naar de inhoud sluit een sterke variatie naar de taal in en deze laatste gevarieerdheid weer een sterke variatie in het werkwoordelijk gebruik.

Interessanter dan deze kwantitatieve gegevens zijn, ook meerzeggend, is de toelichting via titels. Ieder der hoofd- en de daarin onderscheiden ondercategorieën en ieder der nevencategorieën is, zoveel mogelijk, voor ieder leerjaar met enkele titels toegelicht. In het geheel zijn 80 titels opgenomen, d.i. het vijfde gedeelte van het totaal, voor ons doel o.i. voldoende. Zie Tabel 2.

b. De proefklassen

De 4 × 100 opstellen zijn 'geleverd' door resp. 6, 3, 6 en 4 klassen. In totaal namen dus 19 klassen aan dit gedeelte van het onderzoek deel. We volstaan met een korte karakteristiek der scholen waartoe deze klassen behoren.

7 van de scholen waren Openbare Scholen, 6 Protestants-Christelijk, 6 Rooms-Katholiek. Van deze groepen proefklassen werd successievelijk het werk van 137, 151 en 112 l.l. gebruikt. Er waren 6 opleidingsscholen onder: 2 openbare, 2 P.-C., 2 R.-K. De overige waren òf 'gemengde' scholen of niet-opleidingsscholen. De schoolbevolking der opleidingsscholen stamde vn. uit intellectuele en (of) economisch-sterke milieus; de leerlingen der niet-opleidingsscholen waren merendeels afkomstig uit eenvoudige plattelandsmilieus. Men speurt deze diversiteit in de titels der opstellen.

Het aantal docenten varieerde van 2 tot 10; de proefklassen zijn dus gekozen ook uit zeer kleine en uit zeer grote scholen. Voor voldoende representativiteit is zoveel mogelijk zorg gedragen.

c. De indeling der werkwoorden

We hebben in dit onderzoek, gelijk herhaaldelijk is gebleken, voortdurend gestreefd naar fundering via categoriale ordening. De materie die wij behandelen, bestaat uit duizenden afzonderlijke onsamenhangende vormen en zonder categoriale ordening zou nimmer overzicht en inzicht verkregen zijn.

De ordening die wij in dit hoofdstuk toepassen, berust op specifiek werkwoordelijke spellingmoeilijkheden. We menen het totale bezit aan

Tabel 2

	III	IV
K i n d e r l e v e n		
	Vaders vacantie.	Ik mocht met Moeder mee.
In het gezin	Een nieuw buurmeisje.	
in de school	De laatste dag op school.	Wat brengt de vacantie toch prettige dagen.
Buitenschools:		
spel	Pop en ik.	In de zandbak.
	Winkeltje spelen.	Bellenblazen.
sport	Voetballen.	Sportdag.
		De voetbalwedstrijd.
avontuur	Winterpret.	Sneeuwpret.
	Broer gaat eieren rapen.	In de vacantie.
feestelijkheden	Sinterklaas.	De kermis.
reizen, w.o.	Schoolreisje.	Een fijne dag.
schoolreisjes enz.	Naar de Hoge Veluwe.	Naar het circus.
D i e r e n l e v e n		
In het gezin	Onze hond.	
op de boerderij	Het kalf.	
	Zo'n haan toch!	
in het veld		In de wei.
		Naar het bos.
in de dierentuin	In de dierentuin.	
L e c t u u r		
Kinderverhalen	Huug de Padvinder.	Sonja.
	Reno en de drie rovers.	Eric de Noorman.
	Jan wordt 7 jaar.	
sprookjes e.d.	Van een kabouter.	Roodkapje.
		De elfjes.
fabels		

parabel

Schoolse stof:

geschiedkundig Julius Civilis

aardrijkskundig

Actualiteiten

Film

Bijbelse geschiedenis Wat God het eerste maakte.

De Emmausgangers.

Kerkelijk leven w.o.

missie

	V	VI
Kinderleven		
	Verhuizen.	Mijn verjaardag.
In het gezin	In Jamaïca.	
in de school	Een dagje naar mijn vriendinnen.	Het verkeersexamen.
Buitenschools:		De ballonwedstrijd.
spel		
sport	België - Holland.	De Olympische dag.
		H.D.V.S. - Ajax.
avontuur	In de Paasvacantie.	De zee als boodschapper.
		Een spannende vliegtocht.
feestelijkheden		Een surprise (Sint-Nic.)
reizen, w.o.	Naar de Keukenhof.	Potverteren.
schoolreisjes enz.	Naar Avifauna en Scheveningen.	Een fietstocht naar de bollen.
Dierenleven		
In het gezin		Mijn aquarium.
op de boerderij		Tuinieren.
in het veld	Naar het hooiland, bij Aalsmeer.	Houtduiven.
		De mooie natuur.
in de dierentuin	Artis.	
Lectuur		
Kinderverhalen	De holle boom.	De ‘Nieuwe’.

	De Apachen.	Het spookhuis.
	De drie broers.	De gouden vogel.
sprookjes e.d.	Assepoester.	
	De wolf en de zeven geitjes.	
fabels	De krekel en de mier.	
	De raaf en de vos.	
parabel		De Japanse steenhouwer.
Schoolse stof:		
geschiedkundig	Het Muiderslot en P.C. Hooft.	De pannekoek van Prins Maurit
	De inneming van Den Briel.	Leiden belegerd en ontzet.
aardrijkskundig	Brazilië.	Het stoomgemaal ‘De Cruquius’.
Actualiteiten		De ramp met de Flying Enterpris
		Het bezoek v/h Koninklijk paar a/ Ver. Staten.
Film	Van een fijne film.	
Bijbelse geschiedenis	De barmhartige Samaritaan.	De barmhartige Samaritaan.
		De verloren Zoon.
Kerkelijk leven w.o.	Het communiefeest.	
missie		Twee Mariakinderen.

werkwoorden, naar hun specifieke spellingmoeilijkheden, ook naar de daarmee samenhangende didactiek der L.S., in een viertal categorieën te kunnen onderbrengen.

Onder categorie I vallen de sterke werkwoorden, waarvan de stam eindigt op een *d*. Het is de bekende groep bieden, rijden, vinden, houden enz.

Onder categorie II vallen de zwakke werkwoorden, waarvan de stam eindigt op een *d*. Tot deze groep behoren o.a. antwoorden, voeden, kleden, luiden enz.

Onder categorie III vallen de zwakke werkwoorden, waarvan de stam eindigt op een *t*: wachten, rusten, groeten, praten enz.

Onder categorie IV vallen ten slotte alle overige werkwoorden. Categorie IV heeft dus een zeer heterogeen karakter. Tot haar behoren:

1. Alle sterke ww., die niet onder categorie I vallen, dus ww. als blazen, geven, nemen, roepen, vangen enz.
2. Alle zwakke ww. die niet vallen onder categorie II en III, waarvan de stam dus niet eindigt op d of t: spelen, bellen, wonen; dansen, hopen, maken enz.
3. Werkwoorden met zwak praeteritum en sterk participium perf. of omgekeerd, die niet onder de categorieën I t/m III vallen. Zo lachen - lachte - gelachen; waaien - woei - gewaaid.
4. Werkwoorden met een afwijkende vervoeging: de athematische ww. zijn en willen; doen, gaan en staan; de praeterito-praesentia: zullen, kunnen, mogen, weten, moeten; de groep hebben, brengen, denken, zoeken, kopen. De vormen van de verleden tijd meervoud van de vier laatstgenoemde leveren nog al eens moeilijkheden. Een aantal kinderen is geneigd te schrijven: brachtten, dachtten, zochtten, kochtten, zulks ter meerdere ere van de verleden tijd. Er zijn o.i. aan de eisen die het onderzoek stelt, niet voldoende motieven te ontlenen de vier groepen van categorie IV afzonderlijk te behandelen. Het aantal fouten is daartoe te gering.

De hierboven geschetste indeling is de grondslag geworden voor de verdere arbeid; men vindt haar dus terug bij de behandeling van alle vier doelstellingen op blz. 303 genoemd, ook in de therapie.

d. De resultaten

1. Allereerst komt nu de vraag aan de orde:

Welke werkwoorden gebruikt het L.S.-kind in de vrije schriftelijke expressie en in welke frequentie gebruikt het ze?

A. De uitkomsten der tellingen.

De 400 opstellen zijn dus doorgelezen uitsluitend om de werkwoorden te zoeken en deze in te delen naar de vier categorieën, sub *c* omschreven. Er zal wel eens een werkwoord over het hoofd zijn gezien, veel zullen het er niet zijn, en deze enkele omissie heeft geen invloed op de einduitkomst.

De uitkomsten van de ondernomen tellingen vindt men naar de absolute aantallen in Tabel 3, naar de percentages in Tabel 4.

Tabel 3

Leerjaar	**categorie I sterke ww. met stam op d**	**categorie II zwakke ww. met stam op d**	**categorie III zwakke ww. met stam op t**	**categorie IV overige ww.**	**totaal**
III	74	7	46	2117	2244
IV	123	18	56	2714	2911
V	189	60	111	4137	4497
VI	232	62	129	3682	4105
totaal	618	147	342	12650	13757

Tabel 4

III	3,3%	0,3%	2, - %	94,4%	100, - %
IV	4,2%	0,6%	1,9%	93,3%	100, - %
V	4,2%	1,3%	2,5%	92, - %	100, - %
VI	5,7%	1,5%	3,1%	89,7%	100, - %
totaal	4,5%	1,1%	2,5%	91,9%	100, - %

Uit Tabel 4 blijkt dat de categorieën I, II en III slechts 8,1 % vormen van het totale aantal gebruikte werkwoorden. Maar juist op deze - slechts 8,1 % van het totaal - richt zich de w.w. didactiek der L.S.

B. De frequentie-tabellen betreffende de werkwoorden van de categorieën I-II-III.

De tabellen 5, 6, 7 en 8 geven voor ieder der leerjaren III-IV-V en VI en voor ieder van bovengenoemde categorieën, per onderzocht leerjaar, de gebruikte werkwoorden en hun gebruiksfrequentie.

Tabel 5

werk-woorden categorie	IIIe leerjaar	Scholen						
	werk-woorden	UU 25 ll.	VV 24 ll.	WW 20 ll.	XX 6 ll.	YY 10 ll.	ZZ 15 ll.	Totaal 100 ll.
I	houden	7	2	3				12
	vinden	7	2	11	2	3	2	27
	worden	6	7	4		6	4	27
	rijden	1	1	1				3
	snijden		1					1
	bidden			1				1
	glijden			1				1
	binden					1	1	2

								74
II	branden	1						1
	schudden	3						3
	kleden		1				1	2
	broeden						1	1

								7
III	zuchten					1		1
	posten	1						1
	praten	2		1				3
	heten	3	4	1		1	1	10
	wachten	3	1	1		2	1	8
	zetten	3	3	3		5	3	17
	lusten	1						1
	(op)letten		1					1
	kosten		1					1
	ontmoeten					1	1	2
	vluchten					1		1

								46

Tabel 6

werk-woorden categorie	IVe leerjaar	S c h o l e n			
	werk-woorden	**AAA 31 ll.**	**BBB 34 ll.**	**CCC 35 ll.**	**Totaal 100 ll.**
I	rijden	11	8	2	21
	worden	9	15	12	36
	vinden	10	11	11	32
	houden	3	10	4	17
	glijden	1	1		2
	binden	2	2	3	7
	bieden		1		1
	winden		1		1
	bidden		2		2
	(over)lijden		2		2
	snijden		1	1	2

					123
II	landen			2	2
	antwoorden	1			1
	luiden	2			2
	laden	1			1
	schudden		2		2
	kleden		7		7
	doden		1		1
	branden		1		1
	redden			1	1

					18
III	haasten		1		1
	stoten	1	1		2
	wachten	4	4	2	10
	heten	4	3	3	10
	zetten	4	7	3	14
	lusten	1			1
	praten	1	1		2
	(ont)vluchten	1		3	4
	feesten		1		1

kosten	2		2
kaarten	1		1
richten	1		1
spotten	1		1
rusten		3	3
misten		1	1
starten		1	1
overnachten		1	1

			56

Tabel 7

werk-woorden categorie	Ve leerjaar	S c h o l e n						
	werk-woorden	DDD 35 ll.	EEE 10 ll.	FFF 9 ll.	GGG 20 ll.	HHH 11 ll.	III 15 ll.	Totaal 100 ll.
I	lijden	1			1			2
	vinden	20	6	1	16	8	7	58
	worden	23	11	2	9	6	7	58
	rijden	13	7		2	4	1	27
	binden	6						6
	houden	6	3	1	3	5	3	21
	glijden	2	2		1			5
	snijden	2						2
	bieden	3						3
	treden	2						2
	bidden		1				1	2
	strijden			1		1		2
	schelden				1			1

								189
II	uitbreiden	1						1
	ant-woorden	2	1		3		3	9
	leiden	2						2
	landen	3		1		2		6
	braden	2						2
	voeden	1						1
	branden	4	1		6	1		12
	laden	1						1
	kleden	3	2		2	3		10
	luiden	1						1
	bloeden	1						1
	verzanden	1						1
	doden	1						1
	broeden	1		3				4
	raden		1				1	2
	moorden			1				1
	woeden				1			1

	baden					1	2	3
	redden				1			1

								60
III	zetten	14			7	2		23
	heten	6	2	1	6	5	2	22
	wachten	10	3		4	1	2	20
	vluchten	3				1	1	5
	praten	1	1		7	3	1	13
	storten	1						1
	betasten	1						1
	richten	1			1			2
	rusten	4	1				2	7
	letten	1				2		3
	groeten		1		1			2
	lusten		1			2		3
	biechten		3					3
	beschutten			1				1
	stichten			1				1
	schatten				1			1
	uitputten				1			1
	kosten					1		1
	inenten					1		1

								111

Tabel 8

werk-woorden categorie	VIe leerjaar	S c h o l e n				
	werk-woorden	**JJJ 12 ll.**	**KKK 21 ll.**	**LLL 30 ll.**	**MMM 37 ll.**	**Totaal 100 ll.**
I	vinden	4	8	15	28	55
	worden	11	19	20	51	101
	winden				2	2
	houden	4	4	8	10	26
	rijden	1	10	7	9	27
	binden				2	2
	bidden		2	1	1	4
	zenden				5	5
	bieden				1	1
	snijden	1			2	3
	schelden	2			2	4
	lijden				1	1
	treden				1	1

						232
II	leiden				3	3
	antwoorden		2		5	7
	waden				1	1
	voeden				1	1
	kleden		1	2	9	12
	raden		2		1	3
	doden				4	4
	landen				4	4
	branden				2	2
	redden		1		4	5
	melden				2	2
	bereiden				1	1
	smeden				1	1
	hoeden				1	1
	scheiden				1	1
	luiden	1		1	1	3
	spelden				1	1
	wonden	1				1

bloeden	1			1
wieden	1		1	2
broeden		2	1	3
schudden		1		1
laden		1		1
baden		1		1

				62

werk-woorden categorie	VIe leerjaar	Scholen				
	werk-woorden	JJJ 12 ll.	KKK 21 ll.	LLL 30 ll.	MMM 37 ll.	Totaal 100 ll.
III	dutten		1			1
	barsten		1			1
	spatten		1			1
	overnachten			1	1	2
	richten		1		3	4
	heten		2	1	7	10
	lusten		2		1	3
	wachten	1	6	6	17	30
	stoten				2	2
	rusten	1	3		6	10
	zetten	2	6	10	16	34
	vatten				1	1
	storten				1	1
	zuchten		2	1	2	5
	ontmoeten				2	2
	spotten				1	1
	slachten				1	1
	mesten				1	1
	praten	2		2	2	6
	versmachten				1	1
	ravotten				1	1
	starten		1	1	1	3
	letten				1	1
	kosten	1		2		3
	oogsten	1				1
	baten			1		1
	haten			1		1
	proesten			1		1

						129

De tabellen 5 t/m 8[1)] stellen ons voor onverwachte uitkomsten. Naar ons weten is nog nimmer een onderzoek ingesteld naar de frequentie der individuele werkwoorden in het vrije schriftelijk taalgebruik van lagereschool-leerlingen. A priori zou men bereid zijn zekere schommelingen in de frequentie als natuurlijk te aanvaarden.

1) In de tabellen zijn, op enkele uitzonderingen na, uitsluitend grondvormen opgenomen, dus zo goed als geen afgeleide of samengestelde w.w., ofschoon deze w.w. natuurlijk wel zijn medegeteld.

Toch menen wij te mogen zeggen dat weinigen schommelingen van zo grote kwantitatieve verschillen zullen hebben verwacht. Binnen de drie eerste categorieën bezitten een zeer beperkt aantal ww. een duidelijke hegemonie, de overige komen sporadisch voor. De situatie binnen deze categorieën, die object van zo talloze spellingoefeningen zijn, wordt in feite door een twaalftal ww. beheerst. Er is dus een frappante, beter tragische, discongruentie tussen het werkwoordelijk apparaat dat de school offreert en het apparaat, dat de leerlingen voor hun expressie blijken te behoeven. Deze conclusie wordt door de samenvattende Tabel 9 en de daaruit voortvloeiende berekeningen gesteund.

Tabel 9

werkw. categorie	**werkwoorden**	**Leerjaar**				**totaal**	**tot. aant. gebruikte vormen**
		III	**IV**	**V**	**VI**		
I	houden	12	17	21	26	76	
	vinden	27	32	58	55	172	
	worden	27	36	58	101	222	
	rijden	3	21	27	27	78	

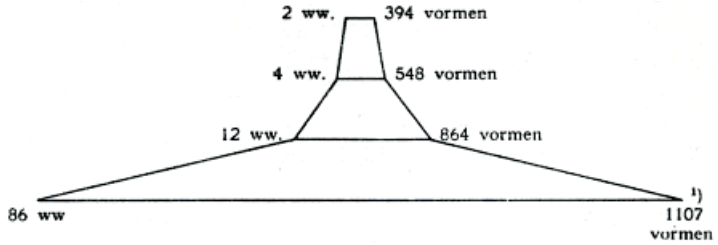
						548	618
II	branden	1	1	12	2	16	
	kleden	2	7	10	12	31	
	antwoorden	-	1	9	7	17	

						64	147
III	praten	3	2	13	6	24	
	heten	10	10	22	10	52	
	wachten	8	10	20	30	68	
	zetten	17	14	23	34	88	
	rusten	-	3	7	10	20	

						252	342
							-----
			algemeen totaal			**864**	**1107**

In totaal vallen 1107 werkwoordelijke vormen binnen de besproken categorieën: 864 = 78, - % behoren tot 12, de overige 243 = 22, - % tot 74 ww. Het overwicht der twaalf is evident. Maar binnen deze twaalf domineren weer de vier werkwoorden van categorie I, 548 van de 864 = 63,4%. En binnen deze categorie I wegen worden en vinden

veruit het zwaarst, 394 van de 548 = 72%. Een merkwaardige toespitsing, die we hieronder in beeld brengen.



1)

Deze contractie op een zo minimaal aantal ww. doet toch wel de vraag rijzen, of een sterke beperking der onderhavige leerstof niet wenselijk is. Sub 2 zullen we deze vraag meer definitief trachten te beantwoorden.

C. Specimina van leerlingenwerk.

Het lijkt ons wenselijk de kwantitatieve behandeling der gegevens ook hier te illustreren met voorbeelden van leerlingenwerk. We nemen daartoe, overeenkomstig onze handelwijze in hoofdstuk XIV: De herkenning, werk van de zwakste en van de beste leerling van ieder der vier onderzochte leerjaren.

'Zwakste' en 'beste' betekenen in het verband van dit hoofdstuk: het opstel met het minimum en dat met het maximum aantal gebruikte werkwoordsvormen, waarbij herhaaldelijk gebruikte vormen enkelvoudig zijn berekend. De individuele prestaties binnen schoolklassen, welk onderdeel der leerstof men ook neemt, liggen, gelijk bekend is,

1) VAN HAERINGEN spreekt van 'De taaie levenskracht van het sterke werkwoord' (N.T. XXXIV blz. 241-255). Hij toont in dit opstel aan 'dat de klankwisselende verbale flexie in het Nederlands geenszins een fossiele rest is' (blz. 251). Hij kant zich tegen een uitlating van MEILLET (Caractères généraux des langues germaniques, p. 149) dat de sterke w.w. 'tendent à sortir peu à peu de l'usage'. Voor het Nederlands kan dit zeker niet gelden. Men kan zich onmogelijk voorstellen, dat houden - vinden - worden - rijden als sterke w.w. ooit uit het Nederlands taalgebruik zouden kunnen verdwijnen. Onze frequentietabel maakt dit uitermate onwaarschijnlijk.

steeds ver uiteen. Ook hier valt een grote, haast verbijsterende distantie te constateren.
De gemiddelden zijn voor de vier leerjaren achtereenvolgens:

III per opstel 22,44 ww. vorm.
IV per opstel 29,11 ww. vorm.
V per opstel 44,97 ww. vorm.
VI per opstel 41,05 ww. vorm.

We nemen de opstellen ongewijzigd over.

IIIe leerjaar.

Het zwakste opstel. Aantal werkwoordsvormen 6.

'DE HREST (De herfst)

Ik gin naar naar buiten.
Ik zagt kanstanjes en eikisjes in een emmer.
En ik gin naar huis.
En ik zagt mooi bladeren vont rond bladeren.
Ik gin naar huis.
En ik gin knikkers met kanstanjes en ik met Wim.
Toen met wij eten.
Toen gin ik en Wim naar biuten.
En ik gin weg.
Het was donker ik meost naar bed.'

Dit werk is van een tienjarige jongen, volgens de onderwijzeres schoolzwak en nerveus, maar niet achterlijk. Een triest opstelletje, triest ook voor wat de spelling van de toch zo eenvoudige werkwoordsvormen betreft. Alleen 'eten' schrijft hij goed. Bij gin ontbreekt niet eens, maar permanent, de slot-g; zag krijgt er een t bij; de verlengingsregel die hij kent, wordt bij vont niet toegepast; bij meost de bekende omzetting eo voor oe.

Thans het beste. Aantal verschillende ww. vormen 100.

'PRINS RENO EN DE DRIE ROVERS.

Ergens in de bergen van Babbeldonië leefde eens drie rovers, hoe ze heten weet ik niet meer maar ik weet wel dat ze heel dom waren en ze vonden het roven heel moeilijk. Op een dag zei de hoofdman

dat hij genoeg van roven had, hij wou in eens zoveel geld hebben dat ze voor hun hele leven genoeg hadden. Een der rovers wist raad ze zouden 's avonds naar het paleis van de koning gaan als Prins Reno dan in de tuin wandelde dan zouden ze hem meenemen naar hun hol. En dan moest hij een briefje naar zijn vader sturen. Zo gezegt zo gedaan, 's avonds gingen ze op weg naar het paleis. Ze hadden geluk de Prins liep rustig te wandelen toen hij hun dicht genoeg genadert was, sprongen ze uit hun schuilhoek vandaan, bonden en knefelde hem en toen namen ze hem mee naar hun hol. Daar werd hij weer los gemaakt hij werd op een kist gezet en hij kreeg een potlood en een stukje papier. De hoofdman dicteerde hem een stukje dat hij over moest schrijven het was zo: Lieve Vader, ik ben gevangen door rovers ik kan weer vrij komen als u 3000 goudstukken als losgeld betaald, kom morgen nacht bij het Emma beekje hier zal u een man ontmoeten die u een briefje geeft geef het geld meteen aan hem dan kom ik de volgende dag. U zoon Reno. Maar in plaats daarvan schreef hij: Lieve Vader, ik ben gevangen door rovers kom bij midder nacht volle maan bij het Emma beekje daar zal u een man ontmoeten hij zal u een briefje gefen neem hem gevangen want hij is een van de rovers. Kom de volgende dag in de bergen als u daar een berg met een rode top ziet moet u daar heen gaan, de grot waar in de rovers huisen is met planten begroeit, ik hoop dat u met deze gevens het hol zult vinden. U zoon Reno. “Is dat prezies het zelfde wat ik gezegd heb” vroeg de Hoofdman. “Ja” zei Reno “Dat kan je toch wel zien” “Ja” zei de Rover, “Ik zie het”. “Nu moet een van ons het briefje weg brengen en jij moet wat hout sprokkelen” zei hij terwijl hij op een van de rovers wees, hij ging weg en de ander ook. Na tien minuten klonken voetstappen. Op eens riep Reno dus U wilt de 3000 goudstukken alleen houden op dat momend kwam de rover binnen. “Wat heb je van 3000 goudstukken gezegt he” “Niets” veronschuldigde de rover. “O nee wat zei die jongen dan” De rover werd zo kwaad dat hij op de hoofdman afstormde deze was echter op deze aanval berekent na een paar minuten lagen ze al over de grond van deze gelegenheid maakte Reno gebruik om te vluchten na vijf minuten merkenten de rovers dat Reno gevlucht was ze werden nog woester dan ze al waren ze renden de grot uit. Intussen was Reno bij een bos gekomen daar struikelde hij over een paar stenen, een nam hij mee, de rovers waren al dicht genaderd hij kon hun geschreeuw

> al horen hij klom vlug in een boom. Toen de rovers onder de boom liepen gooide hij de steen zo ver mogelijk naar links deze kwam met een plof op de grond toen de rovers dat hoorden liepen ze vlug de anderen kant uit want ze dachten natuurlijk dat hij de andere kant op was gegaan toen de rovers uit het gezicht verdwenen waren, klom Reno weer uit de boom en liep zo hard als hij kon naar het paleis van zijn vader, daar werd hij vriendelijk ontvangen en wat was zijn vader blij, gelukkig was de rover die het briefje moest brengen gevangen, wel 14 dagen was het feest. Van de andere rovers hebben niets meer gehoord ze zijn waarschijnlijk zijn ze uit het land gevlucht. Maar de andere rover heeft zijn portie gehad, dat verscheker ik je.
> Uit.'

Dit is een opstel, waarvoor een normale VIe klas leerling zich niet zou behoeven te schamen, al zou hij misschien wat meer leestekens hebben gebruikt en wat minder spelfouten hebben gemaakt. De intrigue(s) is (zijn) goed begrepen en goed verteld. Niet minder dan 100 verschillende werkwoordsvormen zijn, gebruikt: 6 van categorie I (vonden - bonden - werd - vinden - werden - houden), 5 van categorie III (heten - gezet - ontmoeten - vluchten - gevlucht), de overige 89 zijn van categorie IV. De schrijver is een dapper kereltje: hij durft taal te gebruiken: Zo gezegt zo gedaan; toen hij hun dicht genoeg genadert was; ze knefelde hem; de hoofdman dicteerde hem een stukje enz. Hij maakt in de ww. elf voor een leerling der IIIe klasse te excuseren fouten: zo gezegt, zo gedaan; genadert; knefelde, u betaald, gefen; huisen; (is) begroeit; veronschuldigde; (was) berekent; merkenten (voor merkten); verscheker (voor verzeker).

IVe leerjaar.

Het zwakste opstel was dat van een kindje, dat kort geleden uit Indonesië gerepatrieerd was. Het bevatte 10 verschillende werkwoordsvormen. Een armelijk stukje werk, dat we begrijpelijkerwijze uitschakelen. Het op een na zwakste volgt hieronder. Aantal ww. vormen 13. Het gehele verhaal is gecomponeerd op zes ww.: hebben en zijn; komen en gaan; mogen en moeten. Het werkwoordenvolume is dus wel uiterst beperkt, al is het opstelletje in zijn geheel voor een vierde klas acceptabel. Bouw en inhoud zijn zeer traditioneel, maar de zinsbouw is voor een vierde klas vlekkeloos en spelfouten komen niet voor.

Er zijn onder de overige opstellen verschillende, die wel een ruimer verschot aan ww. vertonen, maar die stilistisch veel zwakker zijn en waarvan de spellingzuiverheid zeer veel te wensen overlaat.

> ‘OM 4 UUR OP.
>
> 's Zaterdags moesten we met vacantie naar Elspeet. Om vier uur waren we al op. Want we moesten met de boot van Amsterdam naar Harderwijk. Op de fiets gingen we naar Amsterdam. Op de boot was het erg druk. Er kwamen al meer mensen bij. Ik had het erg warm. Daarom ben ik nog even buiten geweest. Toen ik net buiten was ging de boot weg. Er was ook een bioscoop op. Daar mocht ik heen. Toen ik er uit kwam waren we bij Harderwijk, en gingen op de fiets naar Elspeet. Daar hebben we een heerlijke week gehad.’

Het beste opstel telt 84 verschillende werkwoordsvormen:

> ‘WAT BRENGT DE VACANTIE TOCH PRETTIGE DAGEN.
>
> Met blijde gezichten kwamen Lies Kees en Riet uit school want ze hadden allendrie hun rapport gehad en ze waren wat mooi. Ze holden naar huis waar ze moeder tegelijk hun rapport toestaken. Moeder zei nou nou een beetje minder kan ook wel he. Ik kan ze toch niet allemaal tegelijk nakijken. Ik zal naar die van Riet kijken want die is de oudste. Riet zat in de 5e klas ze kon goed leren. Ze had twee lange bruine vlechten tot haar middel hangen, waar onderaan twee witte strikken zaten. Ze had een goed rapport een 8 voor rekenen en een 9 voor taal alleen voor Frans had ze een zes maar dat was ook de enige. Een goed rapport hoor daar kan je mee door. Nu Kees een lange blozende jongen met bruine ogen en blond haar stak zijn rapport naar voren. Nou ook een goed rapport alleen vlijt kan een puntje hoger zijn he jongen. Nu Liesje nog. Liesje was 8 jaar haar lange blonde krullen en haar lichtblauwe ogen kwamen mooi uit op haar blauwe jurk. Oh geen een zes op je rapport dat is mooi. Jies Jies kom je bij me pelen klonk Annemarie haar hoge stemmetje oppeens. Ja hoor ik kom. En ze holden al naar haar kleine driejarig zusje toe die in de tuin met haar pop aan het spelen was. Ze speelden een tijdje tot dat moeder riep dat ze moesten eten. Vlug aten ze hun boterhammen op. Toen ging Riet moeder helpen. En Kees ging naar zijn vriendje. Liesje ging

weer met Annemarie spelen. Toen Riet klaar was stelden ze voor om naar de speeltuin te gaan met Annemarie. Ze vroegen het aan moeder. Moeder zei: als jullie maar goed op Annemarie passen. Moe krijgen we dan een dubbeltje mee om een ijsje te kopen vroeg Liesje. Pak er maar drie uit mijn portemonnaie, en om vijf uur terug hoor. Ja, dag Moe. Daar gingen ze dan eindelijk. Moeder keek haar gezonde drietal nog lang na. Het was een aardig eindje lopen naar de speeltuin. Al gauw werd Annemarietje moe. Dagen Jiet zei ze. Riet nam haar op de schouders. Maar ze was nog al zwaar. Daarom gingen ze maar aan de kant van de weg in het gras zitten. Maar al gauw werd Annemarie dat zat ze wou verder. Wameer gaan we nou naar de peeltuin. Ja hoor Puk we gaan naar de speeltuin. En de daad bij 't woord voegend ging ze staan. Lies kom je. En ze trok deze op want Lies was op haar rug gaan liggen. Na nog een tijdje te hebben gelopen kwamen ze eindelijk bij de speeltuin aan. Annemarie holden meteen naar de zandbak toe maar dat mocht niet van Riet. Vlug pakte ze haar en ging met haar naar de glijbaan. Liesje pakten vlug een schommel waar een jongen net af ging. Riet hield Annemarie vast en samen gleden ze naar beneden. Toen gingen ze samen op de wip. Ze speelden nog een hele tijd. Wat ging de tijd toch vlug om het was al half vijf op de klok. Annemarie moet je een ijsje hebben vroeg Riet. Ja ijs ijs zei ze. Voor de speeltuin stond een karretje. Riet ging er naar toe en vroeg twee ijsjes van tien en een van vijf astublieft, hoorns of wavels vroeg de man. Geeft uw maar 3 hoorns zei ze. De man gaf ze Riet gaf de dubbeltjes en rende weg naar Lies en Annemarie. Ze aten het ijsje met smaak op. Toen gingen ze naar huis. Vader was ook net thuis gekomen bijna gelijk. Ze vertelde aan hem waar ze naar toe geweest waren. En vader kreeg ook de rapporten te zien hij vond ze wat mooi ze kregen alledrie een dubbeltje. En omdat jullie zo'n mooi rapport hebben gaan we morgen naar de artis. Fijn fijn juigden ze alle vier. Toen gingen ze eten. Na het eten gingen Riet en Lies zamen afwassen. Moeder bracht Annemarie naar bed. Onder het uitkleden vertelde Annemarie nog een heel verhaal van de speeltuin aan moeder. Maar moeder zei we moeten voortmaken hoor we willde het toch van Lies en Riet winnen, ja. Zo vlug in bed. En moeder dekte vlug Annemarie toe.
S'Nachts droomde Annemarie nog van de speeltuin. Toen Riet en Lies klaar waren moesten ze ook naar bed.'

Een duidelijke reminiscentie aan een vermoedelijk pas gelezen verhaal, misschien opzettelijk geprepareerd. De taal is boekerig en zeker voor een vierdeklas-leerling onkinderlijk: Met blijde gezichten kwamen; Kees een lange blozende jongen met bruine ogen en blond haar; Liesje was 8 jaar haar lange blonde krullen en haar licht-blauwe ogen kwamen mooi uit op haar blauwe jurk; Moeder keek haar gezonde drietal nog lang na. Tussen al deze deftigheid door valt de schrijfster soms plotseling terug op kinderlijk niveau: Maar al gauw werd Annemarie dat zat ze wou verder. Evenzo in het directe vraag- en antwoordenspel bij het ijskarretje. Een goed geheugen heeft het meisje zeker, gevoel voor chronologische bindingen evenzeer, ze kan schrijven. Het aantal fouten in de werkwoorden is opmerkelijk klein: enkele keren een vergissing in het getal: ze pakte en ze vertelde voor ze pakten en ze vertelden; Annemarie holden voor Annemarie holde; juigden voor juichten. Ze willde is waarschijnlijk een slip of the pen. Maar het ww.gebruik is sterk gevarieerd: Van categorie I houden, glijden, vinden, worden; van categorie II uitkleden. Binnen categorie IV zijn alle groeperingen die we op blz. 321 onderscheidden ruimschoots vertegenwoordigd:

1. Sterke ww. die niet onder cat. I vallen: brengen, komen, steken, nakijken, hangen, eten, gaan, helpen enz.;
2. zwakke ww. buiten die van cat. II en III: hollen, ‘pelen’ (kleutertaal voor spelen), voorstellen, vertellen, oppassen, pakken, juichen enz.;
3. ww. met zwak praeteritum en sterk participium perf. en omgekeerd: vragen;
4. ww. met afwijkende vervoeging: zijn; gaan en staan; de praeterito praesentia zullen, kunnen, mogen, moeten; de groep hebben, brengen enz.

Voor wat het werkwoord betreft, heeft deze leerling een all-round prestatie geleverd.

Klasse V.

Het zwakste opstel uit V, met 8 werkwoordsvormen, ligt beneden het zwakste van IV, niet alleen wat het aantal ww. vormen betreft, ook naar de inhoud en stilistisch. Gaan, komen en moeten keren terug; krijgen, wonen en fietsen worden elk in één vorm één keer gebruikt.

‘DE PAASVACANTIE.

We krijgen Donderdag om drie uur vrij. Dan krijgen we paasvacantie. En wij gaan niet uit want mijn vriendinnetje uit Badhoevedorp komt bij mijn buurvrouw. En dat meisje komt ook bij ons. Want mijn vriendinnetje die bij ons op de dijk woont gaat naar Canada. Ze gaan 26 April weg. Maar mijn vriendinnetje moet Donderdag naar Amsterdam. En we krijgen vrij tot de 21e April vrij en dan moeten we weer naar school. Maar we gaan de 1ste paasdag een eind fietsen met mijn vriendinnetje uit Badhoevedorp. En we krijgen ook paaseieren. En mijn tante uit Gelderland die komt ook.’

Tegenover dit vrij verwarde en inhoudloze opstelletje het beste van klas V met 141 ww.vormen, het absolute maximum van het geheel. Dit opstel paart de goede kwaliteiten van het beste opstel van de derde klasse aan die van de vierde klasse. De schrijfster is 9 jaar! Ze verschrijft zich vermoedelijk in hij wuifden en in gezegt. De woorden applaus en applaudisseren leveren haar klaarblijkelijk wat moeilijkheden: ze schrijft appluis en geappluidiseerd. Natuurlijk zijn ook hier alle vier categorieën ww. vertegenwoordigd, in nog ruimere mate dan in IV. De spellingzuiverheid is haast niet te overtreffen. Zij beheerst de specifieke moeilijkheden van de drie eerste categorieën voortreffelijk:

I. ik vind, ieder vindt, vond en vonden, gebood, traden binnen;
II. ze kleedden, dood mij niet, antwoordde, aan het broeden;
III. heette, zullen aanrichten, moeten afwachten.

‘Onkinderlijke’ zegswijzen gebruikt ze veel natuurlijker dan het meisje uit IV: Hij kwam opdagen; zei Jan beslist; je toekomstige baas; hij nam afscheid; ze traden binnen; zeiden de broers uitdagend; prachtig volbracht. Alles zuiver geplaatst, logisch-passend in de situatie aangewend. Uitnemend werk.

‘DE DRIE BROERS.

Er was eens een edelman die in Friesland woonde.
Hij had drie zoons.
De oudste heette Jan.
De middelste heette Kees.
De jongste heette Albert.
Zij waren alledrie erg lui.

Nooit voerden ze iets uit.
Hun vader vond dat dat niet langer ging.
Hij riep zijn zoons.
“Hoor eens”, zei hij, toen ze allen voor hem stonden, “Dat gaat zo niet langer.
Jullie doet niets dan luieren, denken jullie dat je zo de wereld doorkomt?”
Ja de edelman had gelijk met luieren kom je de wereld niet door.
“Morgen gaan jullie de wijde wereld in, en komen over drie jaar terug.”
“Morgen al”, klonk het in koor.
“Ja morgen, maak je boel maar vast in orde” zei de edelman, en verliet de kamer.
- -
De volgende morgen vroeg stonden de drie broers op.
Wasten zich en kleedden zich aan.
Voor de laatste maal gebruikten zij hun ontbijt met hun vader.
Nu was de tijd aangebroken om te vertrekken.
“Dag vader” zeiden ze.
“Tot over 3 jaar mijn jongens, leer een goed ambacht.”
Hij wuifden ze nog lang na, maar eindelijk waren ze verdwenen.
Zo liepen de broers door het bos dat dicht bij staveren lag, tot ze bij een drie sprong kwamen.
“We moeten nu elk een kant op gaan”, sprak Jan wijs.
“Kom Kees ga jij rechts, ik ga links en Albert recht door.”
Zo gezegd zo gedaan.
Jan had een eind gelopen, toen een roversbende kwam opdagen.
De hoofdman riep al van ver, “Ha jou kunnen we wel gebruiken.
Je laatste uurtje is geslagen ventje.”
“Dood mij niet, wees verstandig”, antwoordde Jan.
“Kan ik niet bij jullie dienen?
Ja daar hadden ze niet aan gedacht.
Vooruit loop maar met ons mee, we zullen je het dieven wel leren.”
Zo leerde Jan het dieven en werd weldra hoofdman, want hij kon het uitstekend, hij had er zeker aanleg voor.
Kees liep op z'n dooie gemak de weg af maar werd ernstiger toen hij een troep wilde jagers zag komen.

“Ha, daar hebben we ons avondmaal gevonden, je komt net op tijd, we hebben vandaag niets gevangen, reken er maar vast op.”
“Ach laat me leven, kan ik jullie niet dienen?”
En zo ging het hem net als Jan, elk dier wat hij zag hij en op die manier werd hij ook hoofdman.
Albert liep al denkende over de weg, welk ambacht hij zou leren.
Zo lopende zag hij een water.
Langs de kant lag een kleine ark.
“Hallo, zetten jullie me even over.”
“Heeft U haast?” zei een stem die uit het schuitje kwam en weldra verscheen een oude vrouw.
“Nee ik ben op zoek naar een ambacht.”
“Nu dan hoef je niet verder te lopen, tenminste als je bij ons blijven wil.
Wat voor ambacht kan ik hier leren?”
“Ketellappen mijn jongen en dingen aan elkaar solderen.
Nu dat wil ik wel leren”, zei Albert beslist.
“Ga dan maar mee naar je toekomstige baas.”
Het was een heel aardige man die Albert als baas kreeg.
Hij kon het al gauw, en zo werkten ze zamen.
“Vandaag moet ik weer naar huis”, zei Jan toen de drie jaar om was.
Hij nam afscheid van de roversbende en vertrok.
“Vandaag is de dag aangebroken van vertrekken.
Het spijt me maar ik moet naar vader hoor” zei Kees.
Hij nam afscheid en ging heen.
's Morgens vroeg wekte de vrouw Albert.
“Ik vind het naar je te moeten missen, maar het kan niet anders.”
“Bedankt dat ik hier bij jullie mocht blijven, ik vond het erg prettig.”
Nogmaals namen ze afscheid en de baas zei, dat hij het uitstekend kon.
Toen ging Albert ook heen.
Om half twee traden ze hun ouders huis weer binnen.
De vader vond het heerlijk ze weer terug te zien.
“Ga om mij heen staan, net zo als drie jaar geleden.”
“Wat heb jij geleerd Jan?”
“Ik ben meester in het dieven geworden vader.”

“Wat heb jij geleerd Kees?”
“Ik ben meester in het jagen geworden vader.”
“En wat heb jij geleerd Albert?”
“Ketellapper en solderen vader.”
“Ha, ha, wij hebben tenminste een goed vak geleerd,” zeiden de broers uitdagend.
“Stil” gebood de vader.
“Het kan best te pas komen.”
“We zullen een groot feest aanrichten, waar je iets van je ambacht kan vertonen.”
De eerste zaterdag daarop gaf de edelman een groot diner.
Toen na het diner alle gasten in de tuin zaten, sprak de edelman tot zijn gasten:
“Ik heb mijn zoons de wereld in laten gaan om hun een ambacht te laten leren.
Zij zullen nu bewijzen wat zij van hun ambacht kunnen.
Jan is dief geworden.
Nu Jan laat zien wat je kan. Daar in die boom zit een Kievit die is aan het broeden.
Jan steel het ei onder haar vandaan.”
Weldra was Jan in de boom pakte het ei zonder de vogel het merkte en klom naar beneden.

Een luid appluis brak los.
“Dat heb je kranig gedaan,” sprak de vader.
“Ga nu op 10 meter afstand staan en hou het ei tussen 2 vingers, en jij Kees schiet het ei weg zonder Jan te raken.
Jan keek wel sip.
Maar Kees schoot het ei in stukken zonder Jan te raken.
Dat heb je ook prachtig volbracht Kees.
Ik dacht niet dat ik zulke knappe zoons had.”
Een heleboel keer werd er nu geappluidiseerd.
Toen het eindelijk na lange tijd stil was sprak de edelman tot zijn gasten:
“Het doet mij genoegen, dat ieder het mooi en fijn vindt, maar we moeten nog afwachten of Albert zijn vak ook zo goed verstaat als zijn twee broers.
Wat is mijn werk vader” vroeg Albert beleefd.

> "Pak ginds het ei dat in stukken ligt en maak het weer heel, dat we kunnen zeggen dat het nooit in stukken heeft gelegen.
> Ja vader" en Albert toog ijverig aan het werk.
> In een ommezien was het heel, en geen barstje was te bekennen.
> Een luider appluis dan de vorige twee brak los.
> En iedereen gaf te kennen dat ze de vorige twee prachtig vonden maar dit toch het mooist.
>
> Ieder der zoons gaven ze een grote som geld, maar Albert kreeg het meest.
> Zo gingen die avond vier overgelukkige mensen naar bed.'

Ten slotte: *Klasse VI*.

De 12 werkwoordsvormen van het zwakste (en wel uitermate zwak) opstelletje geven wat ruimer keur dan de verwanten uit III - IV - V. Zijn, gaan en staan, worden en kunnen zijn natuurlijk aanwezig, steunpunten van elk zwak opstel, maar toch ook varen, breken, roepen en roeien. De beide ww. waarin spellingfouten mogelijk zijn, vaart en wordt, zijn goed geschreven.

> 'OVER DE ZEE.
>
> De zee is woest en sterk. Als er een schip op zee vaart, en er breekt een storm uit. Dan is er wel een schip een nood. En dan vaart er een reddingsboot uit. Eén van die reddings boten is de Dorus Rijkers. De redding boot staat al klaar op het strand. En de bemanning wordt snel geroepen, en vier paarden er voor. Daar gaat hij stukje de zee in, de paarden gaan er voor verdaan en roeien ze met alle kracht naar het wrak. Het schip is niet groot, toch groot genoeg om op zee te varen. Er zijn ook niet zo veel mensen aan boort. Dus alles kan in ene in de reddings boot en varen naar het strand en nu veilig op het land.'

Een avontuurlijke fietstocht is het beste uit VI (78 werkwoordelijke vormen). Rijper, persoonlijker, indringender dan de navertelde verhalen uit klasse III, IV en V. Alle werkwoorden uit categorie I - II - III zijn goed gespeld. Die van I zijn uiterst eenvoudig: worden - werd - werden - reden - vonden; die van II iets moeilijker: aan te kleden - we kleedden; die van III weer eenvoudig.

‘EEN AVONTUURLIJKE FIETSTOCHT.

Het was ongeveer half Juni toen we van het plan hoorden. We zouden een fietstocht gaan maken die een week duren zou. Allen waren entousiast voor het plan. De twaalfde Juli zouden we vertrekken dus de negentiende terugkomen. Alle voorbereidselen waren getroffen, en dus nu maar wachten....
Na ongeveer 3 en een halve week gewacht te hebben was het eindelijk zover. Ik werd 's morgens om ongeveer 7 uur wakker, en nadat ik uit bed gestapt was begon ik me aan te kleden. Beneden gekomen zaten ze al op me te wachten.
Nadat we gegeten hadden vertrokken we. Afscheid werd genomen en we stapten op de fiets en reden weg. We hadden wat het weer betrof het uitstekend getroffen. De zon scheen, en er was alleen maar blauw in de lucht. Ja we hadden in één woord prachtig weer. Maar tegen een uur of vier in de middag begon het drukkend weer te worden. We hadden het zo warm dat we jassen en joppers etc. uitdeden. Het liep al tegen vijven toen we een plekje vonden waar we onze tent konden opzetten. Nog maar net hadden we de tent opstaan of het begon te waaien en de eerste regendroppels vielen neer. Een felle bliksemschicht en een ratelende donderslag verscheurde de stilte. Een moment stilte viel, niemand dorst wat te zeggen, doch plotseling verbrak een van ons het stilzwijgen door te zeggen: “Die was raak”. Gelukkig dreef de bui over en toen we buiten kwamen was alles één natte zee. Het werd donker en we maakten ons gereed om de nacht goed door te brengen. De volgende morgen stonde zon al hoog aan de hemel toen we wakker werden. We kleedden ons vlug aan en ontbeten buiten in de zon. Na het ontbijt werd alles weer op de fiets geladen. Ook deze dag verliep evenals de vorige voorspoedig.
De derde dag kregen we meer triester weer het werd nat en druilerig zodat besloten de volgende dag maar naar huis te gaan. De laatste nacht ging dus komen. Allen gingen naar bed en sliep vlug in. Het zal ongeveer midden in de nacht geweest zijn toen ik wakker werd van een geritsel, dat mijn oor trof. Nog één minuut lag ik te luisteren en dacht dat het verbeelding was, toen ik plotseling weer geritsel hoorde. Ik trok zacht mijn schoenen aan een jas en schoof voorzichtig het tentzeil een eindje weg. Ik ging naar buiten, maar ik was nog geen

> 3 meter van de tent verwijdert of ik voelde een onaangename koude me tegemoet. Plotseling voelde ik een lik van een warme hond aan mijn knie. ik bukte me en pakte het diertje op het bleek, toen ik het nader bekeek een keeshondje te zijn. Dus dat was het wat me een doodsschrik op het lijf joeg. De volgende morgen werden we weer heel laat wakker en vertrokken weer naar huis, wat erg jammer was. Het was toch een leuke vacantie geweest.'

Deze verzameling opstellen is in meer dan een opzicht een merkwaardige anthologie. De interne distantie binnen elke schoolklasse is een bekend verschijnsel, al wordt ze dikwijls onderschat en genegeerd. Men vindt deze interne distanties voor de aantallen in de opstellen aangewende verschillende werkwoordsvormen in onderstaand tabelletje:

Leerjaar	**Zwakste opstel**	**Beste opstel**
III	6	100
IV	13	84
V	8	141
VI	12	78

Het zou onjuist zijn in deze distanties (III 5-100 enz.) niet anders te zien dan kwantitatieve gegevenheden. De kwantitatieve verschillen correleren zeker hier met kwalitatieve verschillen. Het ww. is een der voornaamste dragers van de zinsgedachte; hoe rijker en gevarieerder het werkwoordelijk gebruik is, hoe rijker en gevarieerder de gedachteinhoud. Hoe ruimer spreiding der ww. over de gebieden van ervaring, actie en beleving, en dan beleving te verstaan als denking, gevoelen en willen, hoe meer het opstel wint aan menselijkheid. Aldus gezien kan het totaal en de kwaliteit der aangewende ww. gelden als symbolen van de bereikte kwaliteit der opstellen.

Frappant is de duidelijke aanwezigheid van twee over de school als geheel gerekend ver-uiteenliggende niveau's. Dit verschijnsel komt in de dagelijkse schoolpraktijk zelden naar voren. Men beperkt zich immers vrijwel steeds tot vergelijking van de individuele prestatie binnen de klasse. Maar thans blijkt, hoe groot de afstand tussen de prestatieniveau's, behalve intern-klassikaal, ook inter-klassikaal is. De zwaksten van de vier onderzochte leerjaren staan op eenzelfde laag niveau: 6-13-8-12; de besten op een onevenredig hoog niveau: 100-84-141-78. Volgens

ook thans nog geldende taaldidactische opvattingen acht men, in de vrije taalexpressie, de zwakke leerlingen der VIe klasse normaliter superieur aan de beste leerlingen van een zo verafliggende klasse als klasse III ten opzichte van klasse VI is, al kan men individuele excepties aanvaarden. Overlapping tussen de prestaties in aangrenzende klassen kan men evenzeer aanvaarden. Maar het hier aangetoonde verschijnsel van een zo frappante superioriteit van zo jongeren boven zo ouderen, zal men toch als een schokkend feit ervaren. Van individuele excepties is feitelijk alleen in klasse III sprake; in IV en meer nog in V wordt het verschijnsel normaal.

Het klassegemiddelde van VI is 41,05 (zie blz. 318). Boven dit klassegemiddelde komen uit:

in III	4 leerlingen
in IV	15 leerlingen
in V	51 leerlingen

Dit feit verklaart mede, dat klasse V als geheel hoger ligt dan klasse VI (44,97 t.o. 41,05). Het aantal opleidingsleerlingen in V is nl. aanzienlijk groter dan dat in VI. Dat intussen de besten van III, IV en V zo boven het gemiddelde van klasse VI uittorenen, kan de drang naar meerdere individualisatie van ons onderwijs slechts versterken.

2. *Welke is de verhouding tussen het werkwoordelijk gebruik in de vrije schriftelijke expressie en in de werkwoordsoefeningen van de gangbare schoolse leerstof*?

Om tot een betrouwbare vergelijking te komen is het noodzakelijk het sub *1* gevonden materiaal te toetsen aan een - naar het ons voorkomt - nagenoeg volledig overzicht van de ww. der drie eerste categorieën, waarop de werkwoordsoefeningen in een aantal veel gebruikte taalmethoden der L.S. zijn gebaseerd. Het spreekt vanzelf dat er ww. aan onze nasporingen ontsnapt zullen zijn; het ww. likkebaarden ontmoetten wij voor het eerst bij het uitwerken van ons materiaal. Er zijn er zeker die onopgemerkt zijn gebleven.

In de tabellen 10 t/m 12 zijn er 230 opgenomen, nl. 21 uit categorie I, 81 uit categorie II, 128 uit categorie III. Ze zijn in deze tabellen binnen de categorieën alfabetisch gerangschikt. Voorts is, voorzover zij in de

400 opstellen zijn gebruikt, aangegeven hoe vaak dit per leerjaar is geschied en hoevaak in totaal.

Er blijkt nu dat van de 21 ww. van cat. I 15 door de leerlingen zijn gebruikt; gelden, mijden, schenden, schrijden, verslinden en vlieden niet. Voor alle, misschien niet voor verslinden, begrijpelijk.

Van de 81 ww. van cat. II worden slechts 29, van de 128 van cat. III slechts 42 gebruikt. Alles te zamen blijken dus slechts 86 van de 230 ww. in de opstellen voor te komen, d.i. 37,4%, waarvan vele slechts 1 keer. Waarbij dan bedacht dient te worden dat ieder niet opgemerkt ww. van cat. I, II en III dit percentage doet dalen. Een, voor velen wellicht, ontmoedigende uitkomst. De niet-aangewende ww. behoeven we niet op te sommen; de tabellen spreken een zeer duidelijke taal.

Maar geen taalmethode is compleet zonder de rovers die onschuldige reizigers of de vreedzaam voorttrekkende karavaan aanranden, aanrandden of hebben aangerand; zonder een koning of keizer, die de regering aanvaardt; zonder Pietje, die wel of niet naar zijn vader aardt; zonder jaloerse Liesje, die haar zusje of haar vriendinnetje benijdt; zonder: Het bevreemdt mij; zonder de rampzalige schipbreukeling die van koude klappertandt, klappertandde, heeft geklappertand.

En evenmin zonder kinderen die hun vroegere onderwijzer achten of achtten; zonder arbeiders die wegen begrinten of begrintten; zonder dat boze lieden ten onrechte evennaasten van misdaden betichten of betichtten; zonder dat honden kwispelstaarten of kwispelstaartten, enz. Zo kan men b.v. in één oefening van een taalboekje voor de IVe klasse vinden: stoten, poten, ontmoeten, beplanten, verwachten, verpraten, losbarsten, weerlichten, haasten, gelasten enz. Voorbeelden als dit zijn legio te leveren. Maar zelfs poten, (be)planten, weerlichten en gelasten komen in deze 400 opstellen niet voor, al liggen zij binnen normaal gebruik.

De discrepantie tussen aanbieding en aanwending is onrustbarend groot. Een werkwoordsdidactiek die als de huidige, streeft naar volledigheid, is tot mislukking gedoemd. Zij drukt loodzwaar op het jonge schoolkind, dat blijkens de resultaten van hoofdstuk XIV, XV en XVI niet tegen deze didactiek is opgewassen.

Het gebruikspercentage van 37,4 in 400 opstellen, die vrijwel alle kinderlijke ervaring, alle kinderlijk handelen en alle kinderlijk beleven omvatten en die gedeeltelijk in zo'n rijke, soms haast voldragen taal

deze ervaring, dit handelen en beleven verwoorden, wijst op de mogelijkheid van een vergaande beperking. Deze beperking kan o.i. worden doorgevoerd - en daarvoor beroepen wij ons op deze 400 opstellen - zonder het taalonderwijs op de L.S. in zijn kern te schaden. Integendeel: de beperking op het gebied van deze - voor vele leerlingen althans - niet te doorgronden en daardoor niet te assimileren spelling-materie kan slechts het wezenlijke moedertaalonderwijs ten goede komen.

Tabel 10

werkwoordenwerkwoorden **klasse**

cat. I

		III	**IV**	**V**	**VI**	**totaal**
1	bidden	1	2	2	4	9
2	bieden		1	3	1	5
3	binden	2	7	6	2	17
4	gelden					-
5	glijden	1	2	5		8
6	houden	12	17	21	26	76
7	lijden		2	2	1	5
8	mijden					-
9	rijden	3	21	27	27	78
10	schelden			1	4	5
11	schenden					-
12	schrijden					-
13	snijden	1	2	2	3	8
14	strijden			2		2
15	treden			2	1	3
16	verslinden					-
17	vinden	27	32	58	55	172
18	vlieden					-
19	winden		1		2	3
20	worden	27	36	58	101	222
21	zenden				5	5
		74	123	189	232	618

Tabel 11

werkwoordenwerkwoordenk l a s s e

cat. II

		III	IV	V	VI	totaal
1	aanranden					-
2	aanvaarden					-
3	aarden					-
4	afbeelden					-
5	afronden					-
6	antwoorden		1	9	7	17
7	arbeiden					-
8	baden			3	1	4
9	benijden					-
10	bereiden				1	1
11	bevroeden					-
12	bevreemden					-
13	bloeden			1	1	2
14	braden			2		2
15	branden	1	1	12	2	16
16	broeden	1		4	3	8
17	dagvaarden					-
18	doden		1	1	4	6
19	doorgronden					-
20	(be)duiden					-
21	dulden					-
22	geschieden					-
23	hoeden				1	1
24	kastijden					-
25	kladden					-
26	klappertanden					-
27	kleden	2	7	10	12	31
28	knarsetanden					-
29	kneden					-
30	kruiden					-
31	laden		1	1	1	3
32	landen		2	6	4	12
33	leiden			2	3	5

34	likkebaarden					-
35	luiden		2	1	3	6
36	melden				2	2
37	moorden			1		1
38	monden					-
39	muilbanden					-
40	noden					-
41	onthoofden					-
	transporteren	4	15	53	45	117

werkwoordenwerkwoordenk l a s s e

cat. II

		III	IV	V	VI	totaal
	transport	4	15	53	45	117
42	ontleden					-
43	ontvreemden					-
44	overreden					-
45	raden			2	3	5
46	redden		1	1	5	7
47	schaden					-
48	scheiden				1	1
49	schudden	3	2		1	6
50	smeden				1	1
51	spelden				1	1
52	spieden					-
53	spoeden					-
54	spreiden					-
55	stranden					-
56	verafgoden					-
57	verbedden					-
58	verbeiden					-
59	verblijden					-
60	verblinden					-
61	verbreden					-
62	(uit/ver)-breiden			1		1
63	vergoeden					-
64	vergulden					-
65	verharden					-
66	verkonden					-
67	vermoeden					-
68	verpanden					-
69	versmaden					-
70	verwijden					-
71	verzanden			1		1
72	voeden			1	1	2
73	waden				1	1
74	wedden					-

75	weiden					-
76	wenden					-
77	wieden				2	2
78	wijden					-
79	woeden			1		1
80	wonden				1	1
81	zieden					-
		7	18	60	62	147

Tabel 12

werkwoordenwerkwoordenk l a s s e

cat. III

		III	IV	V	VI	totaal
1	achten					-
2	aflasten					-
3	afmatten					-
4	barsten				1	1
5	baten				1	1
6	bedotten					-
7	begrinten					-
8	begroten					-
9	(ge/be)lasten					-
10	benutten					-
11	beschutten			1		1
12	bestraten					-
13	betasten			1		1
14	betichten					-
15	betten					-
16	bevoorrechten					-
17	bevrachten					-
18	biechten			3		3
19	biljarten					-
20	blaten					-
21	(be)boeten					-
22	botten					-
23	dutten				1	1
24	(in)enten			1		1
25	feesten		1			1
26	fitten					-
27	gelasten					-
28	groeten			2		2
29	grondvesten					-
30	haasten		1			1
31	haten				1	1
32	hechten					-
33	heten	10	10	22	10	52

34	hoesten					-
35	inlijsten					-
36	kaarten		1			1
	transporteren	10	13	30	14	67

werkwoordenwerkwoorden **k l a s s e**

cat. III

		III	**IV**	**V**	**VI**	**totaal**
	transport	10	13	30	14	67
37	kaften					-
38	kanten					-
39	kisten					-
40	korten					-
41	kosten	1	2	1	3	7
42	kouten					-
43	kwispel-staarten					-
44	letten	1		3	1	5
45	lichten					-
46	loten					-
47	luchten					-
48	lusten	1	1	3	3	8
49	mesten				1	1
50	misten		1			1
51	muiten					-
52	oogsten				1	1
53	ontbloten					-
54	ontlasten					-
55	ontmoeten	2			2	4
56	ontwrichten					-
57	overnachten		1		2	3
58	pachten					-
59	pitten					-
60	planten					-
61	pleiten					-
62	pletten					-
63	polijsten					-
64	posten	1				1
65	postvatten					-
66	poten					-
67	potten					-
68	praten	3	2	13	6	24
69	prenten					-

70	proesten				1	1
71	punten					-
72	ravotten				1	1
	transporteren	19	20	50	35	124

werkwoordenwerkwoorden **k l a s s e**

cat. III

		III	**IV**	**V**	**VI**	**totaal**
	transport	19	20	50	35	124
73	richten		1	2	4	7
74	roesten					-
75	rotten					-
76	rusten		3	7	10	20
77	schaften					-
78	schatten			1		1
79	schiften					-
80	schutten					-
81	slachten				1	1
82	slechten					-
83	smetten					-
84	spatten				1	1
85	spitten					-
86	spotten		1		1	2
87	spurten					-
88	stampvoeten					-
89	starten		1		3	4
90	stichten			1		1
91	storten			1	1	2
92	stoten		2		2	4
93	stuiten					-
94	tarten					-
95	tochten					-
96	trachten					-
97	troosten					-
98	tuiten					-
99	twisten					-
100	uitbuiten					-
101	uiten					-
102	uitmunten					-
103	(uit)putten			1		1
104	vasten					-
105	vatten				1	1
106	venten					-

107	vergasten					-
108	vergroten					-
109	verkwisten					-
	transporteren	19	28	63	59	169

werkwoordenwerkwoorden		k l a s s e				
cat. III						
		III	**IV**	**V**	**VI**	**totaal**
	transport	19	28	63	59	169
110	(ver)smachten				1	1
111	verstouten					-
112	verwoesten					-
113	verzachten					-
114	vitten					-
115	vlotten					-
116	vluchten	1	4	5		10
117	wachten	8	10	20	30	68
118	weerlichten					-
119	wetten					-
120	witten					-
121	wroeten					-
122	zetten	17	14	23	34	88
123	zoeten					-
124	zouten					-
125	zuchten	1			5	6
126	zwarten					-
127	zweten					-
128	zwichten					-
		46	56	111	129	342

3. De grammaticale categorieën onbepaalde wijs - t.t. - v.t. - deelwoord in hun kwantitatieve verhoudingen.

Voor de werkwoords-didactiek is het noodzakelijk te weten, of de vier bovengenoemde categorieën in evenredige of nagenoeg evenredige verhoudingen over de gebruikte werkwoordsvormen zijn verdeeld of dat bepaalde vormen tegenover andere domineren. Het feit is bekend dat in romans voor volwassenen de v.t.-vormen dominant zijn tegenover alle andere. Een roman ‘in de t.t.’ valt op als bijzonderheid. Wij zijn in onze lectuur zo gewend aan en dus zo ingesteld op een verloop in het verleden, dat de t.t.-roman ons snel vermoeit, gedeeltelijk misschien door het ongewone, misschien meer door de directer confrontatie met en daardoor het sterker beleven van het gebeuren.

Hoe ligt nu de situatie in het vrije opstel van lagere-school-kinderen?

Men kan wel a priori zeggen: dienovereenkomstig. Een groot gedeelte van hun vertelstof is ontleend aan gebeurtenissen uit hun eigen leven (zie Tabel 1 en 2), in het gezin, in de school, in de ‘wereld’. Al deze gebeurtenissen: hun huiselijke belevenissen, hun festiviteiten, hun reizen en logeerpartijtjes, hun contacten met de natuur, met planten- en dierenwereld liggen in het verleden en worden vanuit het verleden verteld.

Een ander gedeelte van de vertelstof is ontleend aan de lectuur. De ‘vrije’ lectuur reflecteert het kinderlijk leven zoals dat hierboven is omschreven. De schoolse leerstof die ook veel materiaal levert: het geschiedverhaal, de reisbeschrijving, beeldt eveneens overwegend het verleden uit. De sprookjes spelen alle in het verleden: ‘Er was eens’. Zelfs actualiteiten als de ramp met de Flying Enterprise, het bezoek van het Koninklijk echtpaar aan de Verenigde Staten, zijn verleden tijd geworden op het moment dat ze worden verteld.

Op grond van deze feiten meenden we met een onderzoek op beperkte schaal te mogen volstaan. De uitkomsten van dit onderzoek zouden naar alle waarschijnlijkheid onze vooronderstelling toch slechts kunnen bevestigen. Uit ieder leerjaar zijn dan ook slechts vijf van de 100 opstellen gekozen voor nadere analyse en wel opstellen die, wat het aantal ww. betreft, op of juist boven het klassegemiddelde lagen:

III	22.44
IV	29.11
V	44.97
VI	41.05.

Men vindt de uitkomsten in Tabel 13.

Tabel 13

	onb. wijs	**t.t.**	**v.t.**	**verl. dw.**	**teg. dw.**	**totaal**
III	23	28	60 = 50,-%	8	-	119
IV	16	43	80 = 52,-%	12	3	154
V	39	29	143 = 61,-%	23	-	234
VI	41	41	110 = 50,-%	26	2	220
totaal	119	141	393	69	5	727
In %	16,4	19,4	54,-%	9,5	0,7	100,-

De infinitieven en deelwoorden kunnen buiten beschouwing blijven. Zij hebben een constante woordvorm. De verleden dw. die tegenover de tegenwoordige dw. sterk overwegen (69-5), komen zowel naast t.t. vormen als v.t.-vormen der hulpww. hebben, zijn en worden voor: heb - had gespeeld; ben - was geweest; word - werd geplaagd.

Het overwicht der v.t.-vormen tegenover de t.t.-vormen is evident: 54,-% t.o. 19,4%. Opvallend is het grote aantal t.t.-vormen in IV: 43. In IV treffen we nl. het enige opstel aan (van de 20 geanalyseerde dan), dat, althans in het eerste gedeelte, in de t.t. is geschreven[1].

Het luidt als volgt:

> 'MET SCHOOLREISJE. I.
>
> Morgen krijgen we het schoolreisje. Ik zit in school. Het is drukkend stil in de klas. Alleen de voetstappen van de Meester worden gehoord. De Meester heeft vijf sommen op het bord geschreven. Delingen zijn het. Ik ken ze niet. Ik stoot Corrie die naast mij zit eens aan. "Zeg jô, ken jij ze?" "Ja", zegt deze. "Wat komt er uit de tweede?" vraag ik. "Drieduizendzesentwintig", zegt Corrie. "En de derde?" "Reken die zelf maar uit." "Aaaaa jô." "Goed dan", antwoord Cor. "Tweehonderdachtendertig". "Wie hebt er nog geen drie sommen af?" vraag Meester, "over een paar minuten luidt de bel." En over een paar min. loop ik welgemoed naar huis.'

een dag later:

> II.
>
> 'Lachend, schreeuwen en stoeiend stappen de kinderen in. Ik zat naast de chauffeur op de treeplank, toen de bus wegreed. We gingen langs: Schiphol, Amsterdam, Zaandam, Koog a/d Zaan, Wormerveer

1) Ook in een ander opzicht is dit opstel merkwaardig: het is nl. het enige (weer binnen de 20 geanalyseerde), dat in de eerste persoon enk. is geschreven. We hebben hier dus een - vermoedelijk in kinderopstellen vrij zeldzaam - voorbeeld van wat GERHARDT in haar Openbare Les: Iets over het gebruik van de eerste persoon in verhalend proza (Groningen 1953) noemt de 'subjectieve verhaaltrant' (blz. 3). Als de zuiverste, onverbloemde vorm van deze subjectieve verhaaltrant geeft zij aan: 'De ik-zegger valt met de deur in huis en vertelt door tot de laatste zin van het boek, waarbij hij zelf steeds de centrale figuur van het verhaal blijft' (blz. 12). Deze criteria gelden voor het eerste gedeelte van dit opstel.
In een ander opzicht komt onze kleine schrijver met GERHARDT in conflict. Zij meent, 'dat het eigenlijke ik-verhaal alleen aanvaardbaar is in de verleden tijd' (blz. 15). Maar het eerste gedeelte van dit opstel, dat in de t.t. staat, is toch vlot, natuurlijk, levendig geschreven, o.i. zeker acceptabel.

> en over de Schermer zo naar Alkmaar. De Kaasmarkt was zo leuk. De mannen hadden gekleurde hoeden op, en liepen zo gek!' Maar we 'moesten weer weg. We reden weer verder tot we bij een hoge duin kwamen. Daar stopte de chauffeur. Wij gingen er dadelijk op klimmen. Ook daaraan komt een einde. En over een uur gingen we naar huis.'

Het is klaarblijkelijk des schrijvers bedoeling geweest in II met de t.t. door te gaan. Daarop wijst de praesens stappen in de eerste zin en de stip boven zat in de tweede zin. Dit zat is uit zit ontstaan. Of er een bewuste of een onbewuste ommezwaai naar een natuurlijker verteltrant is geweest, valt niet na te gaan.

De v.t.-vormen hebben niet alleen een kwantitatief, ze hebben ook een kwalitatief overwicht. Onder de t.t.-vormen vallen ook de - in kinderopstellen vrij veel voorkomende - vormen van de imperatief: geef - kom - doe - laat enz., alle eenvoudige ww. Voorts meer vormen van de hulpwerkwoorden hebben, zijn en zullen dan in de v.t.; de voltooid t.t. en de onvoltooid toekomende tijd worden meer gebruikt dan de voltooid v.t. en de voltooid toekomende tijd. Het aantal t.t.-vormen met een betekenis-draagkracht aequivalent aan die van de v.t.-vormen is vrij gering.

Uit dit alles volgt dat de werkwoordsdidactiek veel aandacht aan de v.t.-vormen zal moeten schenken: hun gebruikswaarde is het grootst, terwijl de risico fouten te maken, klein is.

4. De foutenanalyse.

De fouten, die gemaakt worden bij de aanwending van ww.-vormen in de vrije schriftelijke taaluiting, dienen nader te worden onderzocht, zowel kwantitatief als kwalitatief.

A. Kwantitatief.

De kwantitatieve gegevens zijn weer het resultaat van tellingen. Absolute nauwkeurigheid zal ook hier niet zijn bereikt; ongetwijfeld zullen bij het nalezen van de 400 opstellen niet alle ww.-fouten zijn opgemerkt en genoteerd. Desastreuse gevolgen voor onze uitkomsten en conclusies zullen deze enkele omissies niet hebben.

Tabel 14 geeft een overzicht. Zij bevat de gegevens voor de vier onderscheiden ww.-categorieën, successievelijk voor klasse III t/m VI.

De absolute foutentotalen en de foutenpercentages nemen, begrijpelijk, naar het VIe leerjaar af; het spellingonderwijs is tenslotte niet geheel zonder vrucht. De foutentotalen dalen van 377 via 289 en 212 tot 121; de fouten-percentages van 16,7 via 9,9 en 4,7 tot 2,9. Een volkomen natuurlijk verloop: een dalend aantal fouten bij een stijgend aantal gebruikte vormen. Deze procentuele daling vertoont zich bij ieder der vier ww.-categorieën:

I:	25,7	-	14,-	-	6,9	-	3,9.
II:	42,9	-	16,7	-	28,3	-	11,-.
III:	34,8	-	32,1	-	18,-	-	11,-.
IIV:	16,-	-	9,2	-	3,9	-	2,5.

De afwijking in categorie II: stijging van klasse V t.o. klasse IV: 28,3% t.o. 16,7% is van geen betekenis; daarvoor zijn de aantallen fouten te klein: 3-17. Waren er in de 100 opstellen van de vierde klasse 5 in plaats van 3 fouten gemaakt bij ww.-categorie II, dan zou deze kleine schoonheidsvlek reeds verdwenen zijn; de percentages waren dan geworden 42,9 - 28,8 - 28,3 - 11,-.

Als we de ‘gevaarlijke’ categorieën I, II en III samenvatten, vertoont de geconstateerde dalende tendentie zich als volgt:

III:	127	vormen;	38 f.	=	30,-%
IV:	197	vormen;	38 f.	=	19,3%
V:	360	vormen;	50 f.	=	13,9%
VI:	423	vormen;	30 f.	=	7,1%.

Tabel 14

ww. categorieKlasse

	III			**IV**		
	aant. ww. vormen	**aant. fouten**	**in %**	**aant. ww. vormen**	**aant. fouten**	**in %**
I	74	19	25,7	123	17	14,-
II	7	3	42,9	18	3	16,7
III	46	16	34,8	56	18	32,1
IV	2117	339	16,-	2714	251	9,2
	2244	377	16,7	2911	289	9,9

ww. categorieKlasse

	V			**VI**		
	aant. ww. vormen	**aant. fouten**	**in %**	**aant. ww. vormen**	**aant. fouten**	**in %**
I	189	13	6,9	232	9	3,9
II	60	17	28,3	62	7	11,-
III	111	20	18,-	129	14	11,-
IV	4137	162	3,9	3682	91	2,5
	4497	212	4,7	4105	121	2,9

We herhalen: geheel zonder vrucht is onze ww. didactiek, binnen de vrije expressie althans, niet!

Verticaal vertonen de vier klassen een overeenkomstig beeld: het foutenpercentage van de categorieën I, II en III ieder afzonderlijk ligt steeds boven dat van categorie IV, en steeds zeer aanzienlijk. Volkomen begrijpelijk.

Tabel 14 kan zeer geruststellend werken. Het totaal aantal fouten is zeker niet hoog; de fouten liggen daar waar ze te verwachten waren: percentueel overwegend in de gevaarlijke zône.

Dat de foutentotalen zo laag liggen, is in strijd met de verwachtingen, zoals die voortvloeien uit de resultaten der voorafgaande hoofdstukken.

De vrije aanwending schijnt toch wel van een geheel andere orde te zijn dan de gebruikelijke schoolse lering. De geconstateerde - verheugende - tegenstelling tussen de resultaten van Hs. XIV, XV en XVI enerzijds en die van Hs. XVII anderzijds valt gedeeltelijk te verklaren uit het wel zeer beperkte aantal 'moeilijke' ww., dat binnen het grote geheel voor de vrije aanwending wordt gebruikt, gelijk we hiervoor aantoonden; gedeeltelijk ook uit het feit, dat binnen dit beperkte aantal minder-gebruikelijke en riskante vormen worden vermeden. Men zou kunnen zeggen: De leerlingen reageren gezond op een ongezonde didactiek.

Nog een enkele opmerking over inter-categoriale verhoudingen. In Tabel 15 zijn berekend de percentages van de categoriale foutentotalen binnen het algemene foutentotaal, voor ieder leerjaar afzonderlijk.

Tabel 15

Klasse	**totaal aant. fouten**	**tot. aantal fouten binnen cat. I-II-III**	**w e r k - w o o r d s - c a t e g o r i e**			
			I	**II**	**III**	**IV**
III	377	38=10,-%	19=5,-%	3=0,8%	16= 4,2%	339=90,0%
IV	289	38=13,-%	17=5,8%	3=1,-%	18= 6,2%	251=87,0%
V	212	50=23,5%	13=6,1%	17=8,-%	20= 9,4%	162=76,5%
VI	121	30=24,8%	9=7,4%	7=5,8%	14=11,6%	91=75,2%

Verticaal gelezen leert deze tabel het volgende:

De foutentotalen dalen van klasse III naar klasse VI: 377-289-212-121 (zie ook Tabel 14). Het aantal fouten binnen de categorieën I, II en III gezamenlijk bedraagt resp. 38, 38, 50 en 30, d.i. 10,-%, 13,-%, 23,5% en 24,8% van het algemene foutentotaal. Hieruit valt direct te concluderen, dat zich binnen de foutentotalen een toenemende concentratie van klasse III naar klasse VI voltrekt in de richting van de gezamenlijke categorieën I, II, III, een accentverschuiving van cat. I t/m IV naar cat. I t/m III, ook al blijkt uit de gegevens van blz. 355 een toenemend inzicht in het bepalen der juiste schrijfwijze. Deze concentratie demonstreert zich het duidelijkst door telkens het foutentotaal van cat. IV te plaatsen tegenover het foutentotaal der cat. I, II, III:

339-38; 251-38; 162-50; 91-30.

Ieder der drie cat. heeft haar aandeel aan deze accentverschuiving:

Het foutenpercentage van cat. I stijgt van 5,-% tot 7,4%; van cat. II van 0,8% tot 5,8%; van cat. III van 4,2% tot 11,6%.

De stijging is binnen de categorieën I en III volstrekt regelmatig; op de exceptie binnen cat. II vestigden we reeds de aandacht. De regelmatige stijging binnen de cat. I, II en III verklaart de regelmatige daling binnen cat. IV: van 90,-% via 87,-% en 76,5% tot 75,2%.

Kwantitatieve analyse èn frequentie-onderzoek gezamenlijk geven ons nu directe aanwijzingen voor de naastliggende verdere bewerking van het ter beschikking staande materiaal:

Het frequentie-onderzoek heeft aangetoond dat de gebruiksomvang, voor wat de drie eerste cat. betreft, zeer beperkt is, veel beperkter dan uit de vigerende leerstof zou zijn af te leiden, en in hoofdzaak geconcentreerd is op een twaalftal ww.

De kwantitatieve analyse toont enerzijds aan dat het gebruik van ww.-vormen uit deze drie categorieën naar de hogere leerjaren toe aan zuiverheid wint (zie blz. 343), anderzijds dat de fouten die de leerlingen in hun opstellen maken, toch in toenemende mate binnen deze drie categorieën komen te liggen, zich steeds sterker binnen deze drie categorieën concentreren.

We dienen thans dus na te gaan welke de fouten zijn, die we in dit zo duidelijk afgebakende gebied aantreffen. Dit wordt de taak van de kwalitatieve analyse.

B. Kwalitatief.

De fouten binnen de categorieën I-II-III[1]*.*

In totaal zijn binnen deze drie categorieën 156 fouten gemaakt: 38-38-50-30 resp. in het III, IV, V en VI leerjaar. Enkele van deze fouten mogen niet als typische ww.fouten worden beschouwd, het zijn veeleer verschrijvingen van verschillende aard, soms wel, soms niet nader te definiëren. Er zijn enkele gevallen van syncope: pratten voor praatten, hette(n) voor heette(n); een geval van metathesis: huod voor houd; een geval van anticiperende epenthesis: geleed voor gleed. Woord voor word, warden voor worden, zatte voor zette enz. vallen buiten beschouwing; ontvlugt, vlugt, vlugten, reiden (voor rijden) zijn spellingfouten zonder werkwoordelijk karakter.

Wanneer we deze fouten elimineren, daalt het aantal van 156 op 142, resp.: 33-34-46-29, op 86,8%-89,5%-92,-%-96,7%.

Toch is het, zelfs na deze eliminatie, nog de vraag of al de resterende 142 fouten wel zuivere ww.fouten zijn. Voor twee dubieuze groepen zou men een uitzondering kùnnen maken, althans gedeeltelijk. Daar is allereerst een groep, waarbinnen het in het Hollands-Frankisch zo bekende verschijnsel van de apocope van de slot-n optreedt: werde, vonde, hielde; verder een groep waarin het schriftbeeld beheerst wordt door de gesproken taal. Glee voor gleed zouden we niet als fout willen beschouwen, beschaafde volwassenen zeggen ook: Ik glee uit, zeker als ze tengevolge van dit uitglijden nog wat geëmotionneerd zijn[2]. We hebben hier o.i. een aanvaardbare nuancering binnen de beschaafde spreektaal. Geldt dit voor ree (reed) ook? Broeien voor broeden wordt twijfelachtiger, raien (met een a geschreven) is het niet meer, evenmin als lus voor lust, houw en houwden voor houd en houden. We zijn echter bereid critisch te blijven om niet de schijn te wekken, opzettelijk een aantal fouten weg te redeneren en blijven dus vasthouden aan een totaal van feitelijk 142 fouten, die we dus nu nader analyseren.

1) Over orthographische foutenanalyse zie o.a. de reeds genoemde dissertatie van STAAL: De methoden van psychologisch taalonderzoek, blz. 107 e.v., ARTUR KERN: Der neue Weg im Rechtschreiben (Freiburg i.B. 1935), blz. 166 e.v., Over fouten-analyse in meer algemene zin: zie de literatuur in STELLWAG: Begane wegen en onbetreden paden. Groningen 1955[3], blz. 328 e.v.

2) Zie KRUISINGA: A Grammar of Modern Dutch, London 1924, blz. 36 § 129. KRUISINGA accepteert bij doen twee praeterita: deed en dee, met de opmerking (noot 2): Dee is colloquial only.

Het manco aan grammaticale getal-discriminatie, dat we ook reeds in het hoofdstuk over de motivering constateerden, vinden we hier terug. Dikwijls wordt een enkelvoudsvorm voor meervoudsvorm geschreven. Zo vinden we: vond voor vonden; zette voor zetten, antwoordde voor antwoordden, aankleedde(n), praatte(n), wachtte(n), heette(n). Deze gevallen kunnen, maar behoeven niet identiek te zijn. Vond voor vonden laat geen twijfel; in alle overige gevallen kan de grammaticale noodzakelijkheid van een meervoudsvorm bewust zijn geweest, maar weer door apocope van de n niet naar buiten geprojecteerd.

Minder vaak vinden we meervoudsvorm voor enkelvoudsvorm: baden voor bad; zetten voor zette, wegspatten voor wegspatte.

De overige 132 fouten laten zich als volgt rubriceren:

Omissie van de vervoegings-t in de t.t. vele malen: houd voor houdt en vind voor vindt beide 4 keer; voorts brand, schud, antwoord, rijd, strijd, broed, dood, word 1 of 2 keer.

Toevoeging van t, waar zij grammaticaal-onjuist is, komt zowel in de t.t. als in de v.t. voor:

t.t.: rijdt voor rijd, vindt voor vind, houdt en wordt.

v.t.: reedt, werdt (6 keer), hieldt, vondt (5 keer), uitzondt.

In de t.t. kan deze toevoeging spruiten uit een onjuiste persoonsonderscheiding; in de v.t. is zij opmerkelijk, omdat alle klassen door als axioma geldt dat de v.t. nimmer een t krijgt, behalve dan op de zeer enkele scholen, waar het pronomen gij nog een plaats vindt binnen de actuele leerstof. Hier kan thans een manco aan tijds-discriminatie zijn, een der fataal-werkende verschijnselen dat we reeds bij de motivering ontmoetten, het kan ook zijn dat hier een blind automatisme overheerst: waar een ww. eindigt op een d, moet er een t achter. Dan wordt het een zuiver mechanische, associatieve handeling.

In enkele gevallen laten de kinderen de d waarop de stam eindigt, weg: vint, vin.

Het tekort aan tijds-discriminatie speelt een belangrijke rol daar waar de mogelijkheid van identieke klankbeelden tussen t.t.-vormen en v.t.-vormen bestaat, dus bij de ww. van categorie II (zwakke ww. met d op het eind van de stam) en van categorie III (zwakke ww. met t op het eind van de stam). Zo luiden voor luidde, kleden voor kleedde en kleedden, voeden voor voedde; zo ook bij wachten voor wachtten, rusten

voor rustten, starten voor startte en startten, praten voor praatten, heten voor heette en heetten, lusten voor lustten.

In al deze gevallen schrijven de leerlingen t.t.-vormen voor v.t.-vormen; in een veel geringer aantal gevallen v.t.-vormen voor t.t.-vormen: landden voor landen, wachtten voor wachten, berichtten voor berichten. Er is een evidente voorkeur voor de minst-gecompliceerde vorm.

Hiermee is echter weer in tegenspraak, dat enkele malen de v.t.-vorm meervoud gekozen wordt voor de infinitief: praatten voor praten, uitrustten voor uitrusten. Ook de beide foutieve verl.dw. zouden eenvoudiger geschreven kunnen zijn: zelf-gesmeedde en in het zwart gekleede. Toch blijven deze van het eenvoudige afgekeerde schrijfwijzen zeldzaam.

Vereenvoudiging vindt men weer daar, waar het klankbeeld bepalend wordt voor de schrijfwijze, waar de spelling dus phonetisch wordt of de phonetische spelling benadert. Dit verklaart de hierboven genoemde spelling vint en vin voor vindt en vind[1]; stellig is het klankbeeld van invloed geweest bij de 7 maal voorkomende vorm wert en de eenmaal voorkomende vorm bont (voor bond).

En ten slotte in de volgende onvolledige v.t.-vormen: klede en kleede, brande, antwoorde, reden (voor redden); zuchte, hete (13 maal) en heete, koste, wagte en wachte, richte, groete, starte, (aan)zeten.

In hoofdzaak dus worden de gemaakte fouten beheerst door een tendentie naar simplificatie van het schriftbeeld, en wel bij de ww. van alle drie besproken categorieën.

De fouten binnen categorie IV.

Uit Tabel 14 blijkt een sterke vermindering van het aantal ww. fouten naar klasse VI, vooral door de sterke absolute en procentuele daling in categorie IV.

De fouten van de cat. I-II-III gezamenlijk blijven op ongeveer gelijk absoluut niveau: 38-38-50-30; die van cat. IV lopen terug van 339 via 251 en 162 naar 91. We zullen geen analyse geven van al deze 843 fouten. We beperken ons tot een analyse van de 91 fouten in klasse VI, omdat we ons in deze klasse in de slot-phase bevinden van deze lang-

1) KRUISINGA zegt, t.a.p. blz. 28, § 89: In familiar Dutch, verbs whose stem ends in a vowellike followed by -d, drop the final consonant in the first person of the present:
worden: ik wor, ik wort; - ik word. vinden: ik vin, ik vint; - ik vind.

jarige veelal tragische grammaticale en orthographische worsteling en analyseren het eindresultaat.

Bij deze analyse volgen we dezelfde weg als bij de cat. I-II-III. We zonderen dus eerst af de verschrijvingen en de niet-werkwoordelijke spellingfouten. Het zijn er vele.

Bij de verschrijvingen weer de bekende verschijnselen: syncope van medeklinker en lettergreep bij aaviel en bevor(der)de; apocope van g en d in gin en ston; metathesis in gezein, zie voor zei, drufde voor durfde; epenthesis in gaaf voor gaf en peins(en)de voor peinsde; assimilatie in ginnen; dissimilatie in getrokten. Te zamen 12 gevallen.

Spellingfouten van niet-werkwoordelijk karakter: ei voor ij en omgekeerd: opsteigen, kweitraakte, berijkten, zij (voor zei); verdubbeling van klinker in open lettergreep: logeeren, afgeloopen, loopend, huuren; enkele medeklinker na korte klinker: verstreken, leten, stopen, geinstaleerd, vertelen, gezwomen, zwomen, zwemen, gepensioneerd; g voor ch: geslagt, mogten; ten slotte genootzaakt en kitelen. Gezamenlijk 21.

We mogen dus 33 f. elimineren. Resteren dus 58 van zuiver werkwoordelijke aard.

Onder deze zijn er twee categorieën die praedomineren. Allereerst weer de foutieve enkelvoudsvormen: lachte voor lachten, maakte, noemde, maalde, feliciteerde enz., waar we weer apocope van de slot-n aantreffen, die dan misschien terug te voeren is op uitspraaknuances; buitendien sliep voor sliepen, luister voor luisteren, kwam voor kwamen, woont voor wonen, ging voor gingen, waar van apocope geen sprake is. Meervoudsvorm voor enkelvoudsvorm komt slechts één keer voor: haalden voor haalde.

Daarnaast een vrij groot aantal verl. dw., die *d* moesten hebben doch *t* krijgen, veelal met de praefixen her- en ver-: herhaalt, verwildert, verwondert enz., doch ook enkele met het gewone dw. praefix ge-: teruggedeinst, opgevolgt, gevoetbalt.

Deze beide groepen nemen te zamen 35 van de 58 resterende fouten in beslag; de overige 23 zijn moeilijk te classificeren. Er is een t.t. leeghaald, waar vermoedelijk plotseling de invloed van de verlengingsregel opduikt; er zijn vormen als juichtte en hadt met hun over-aanwending van de t; een keer stondden met een d-surplus; buigent, zwoegten en gemogen. Soms t.t.-vormen voor v.t.-vormen, misschien verschrijvingen: zo zorgen voor zorgden. Onjuiste vervoegingsvormen: bevool voor beval, woven voor wuifden (spraakgebruik in de familiekring?) enz. En dan

ten slotte de bekende verwarring tussen liggen en leggen: leg voor lig en lag voor legde[1].

De tendentie tot versobering van het schriftbeeld vinden we terug bij de talrijke onjuiste enkelvoudsvormen. Invloed van het klankbeeld leidt misschien tot de, procentueel althans, vrij talrijke dw. die op t eindigen in plaats van op de vereiste d. Andere tendenties zijn niet te ontdekken.

§ 2. Conclusies

De conclusies die we uit het voorgelegde materiaal kunnen trekken, zijn gedeeltelijk reeds tijdens het exposé aangegeven. Ze zijn gebaseerd vn. op de merkwaardige uitkomsten sub 1 en 2 (zie blz. 303) en hebben vooral betrekking op de werkwoordscategorieën I, II, III. Dit zijn de beruchte categorieën, waarvan POST, BROUWER en SCHEFFER in hun 'Beschouwingen over omvang en paedagogisch effect van het basis-onderwijs'[2] zeggen:

> 'En men mag z'n tijd niet verknoeien aan de enkele werkwoorden met een d-stam of een t-stam, want ook zij met hun extra-moeilijkheden vormen een kleine minderheid van de duizenden werkwoorden onzer taal, die geen moeilijkheden bieden.
> De minstbegaafde kinderen (en zij niet alleen V.D.V.) breken hun nek over de dd-dt-tt-problematiek, die op hun instelling op zelf te schrijven taal, op hun stelattitude dus, een fnuikende, frustrerende, vernietigende invloed heeft.'

POST c.s. drukken zich in het eerste gedeelte van dit citaat te sterk uit. 'Enkele werkwoorden' zijn het niet - we vonden er, gelijk we zagen - 230; er zijn er meer! Onder de overige 'duizenden werkwoorden onzer taal', die volgens POST c.s. 'geen moeilijkheden bieden', zijn er zeer vele, waarover talloze leerlingen doorlopend struikelen; men herinnere zich de details van hoofdstuk XV en XVI en daar vooral de moeilijk-

1) Het praet. sing. bevool komt volgens GERLACH ROYEN herhaaldelijk in Vlaamse teksten, het pl. bevolen ook in Noordned. teksten voor (Taaie onregelmatigheid. N.T. XXXV, blz. 217). De sterke flexie van wuiven blijft naar VAN HAERINGEN (t.a.p. blz. 251) onder het niveau van het beschaafd, wat, naar het ons voorkomt, niet geheel juist is. De differentiatie leggen-liggen behandelt laatstgenoemde op blz. 253 in een uitvoerige noot. Vermelding verdient in dit verband een korte aantekening in N.T. XXVIII blz. 16, waaruit blijkt, dat deze beide w.w. omstreeks 1900, ook in de schrijftaal, nog niet algemeen werden onderscheiden.

2) Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, no. 55, Groningen 1954, blz. 18.

heden met de 2e en 3e pers. praesens van zwakke ww. met een v.t. op -de: jij speeld; hij hoord enz., en de verwarring tussen t.t. en dw. van ww. met de praefixen be-, ge-, er-, her-, ont-, ver-, die een v.t. op -de hebben.

Onze conclusie gaat, op grond van ons materiaal, in andere richting: we willen geen negatie, maar beperking. We herinneren allereerst aan de piramide van blz. 317: de onverwacht-sterke gebruikscontractie op successievelijk 12, 4 en 2 ww. Twee ww., worden en vinden, d.i. 2,3% van de 86 aangewende ww. uit cat. I, II, III omvatten 35,6% (394 van 1107) der gebruikte vormen. Daarnaast pleit voor beperking het feit, dat van de 230 ww. uit gangbare leerboekjes verzameld, slechts 86 in de onderzochte 400 opstellen voorkomen, d.i. 37,4%. De 86 ww. worden overigens ook nog zeer ongelijkmatig gebruikt: 34 komen slechts 1 × voor en mogen dus gerekend worden te behoren tot een meer persoonlijk taalbezit. Van de overige 52 worden er 34 (12 + 11 + 11) 5 of meer keer gebruikt. In 400 opstellen! Men zou geneigd zijn te zeggen: Tant (quatre ans) de bruit pour si petite omelette.

Er is dus een onrustbarende discongruentie tussen wat de school meent te moeten onderwijzen en de persoonlijke behoeften der leerlingen. De jeugd wijst zeer gedecideerd de idolen der huidige ww.-didactiek af: zij vergenoegt zich binnen het te ruime areaal met een beperkt aantal ww. van grote gebruikswaarde. Op grond dus van: 1. gebruiksselectie en

2. binnen het geselecteerde materiaal een sterke gebruikscontractie pleiten wij voor een sterke versobering van het leermateriaal, in deze zin, dat selectie en contractie - op enige afstand - gevolgd wordt. Hoe groot die afstand is, hangt af van de doelstelling der school, van de capaciteiten der klasse en haar individuele leden.

Deze versobering mag met enige vrijmoedigheid worden bepleit, omdat zij geen taalverarming betekent. De kinderen vinden vaak meer of minder gelukkige vervangende paraphraseringen voor - in kindertaal - ongebruikelijke ww. Men vindt in de opstellen talloze geslaagde omschrijvingen.

We geven enkele vb. met mogelijke transposities in taalboekjeswerkwoorden:

D e p a n n e k o e k v a n P r i n s M a u r i t s .

‘....Toen hij zijn maaltijd beëindigd had, liet hij een bode komen. Die moest een brief naar Grobbendo(n)ck brengen en daar stond in:

“Oorlog is oorlog”, maar een ander van zijn maaltijd beroven is niet sportief.’

Er zou gestaan kunnen hebben: Hij wendde zich met een brief tot Grobbendonck; en: Deze brief bevatte het volgende.

Maar de schrijver prefereert: moest een brief brengen en daar stond in.

E e n d a g j e n a a r G r o e n e n d a a l .

Het was een mooie Zomerdag. Wij waren allen opgewekt.

De schrijfster vermijdt: Wij verblijdden ons....

N o g n e t o p t i j d .

Er was eens een Missionaris die in Afrika bij de negers woonde. Hij werkte daar in de Missie....

Hij werkte, niet: Hij arbeidde, ofschoon arbeiden geliefd object voor taaloefeningen en dictees is.

P o t v e r t e r e n .

Wij werden goed getracteerd door het bestuur; en niet: Het bestuur vergastte ons....

Beperking is nog gewenst - en verantwoord - in andere richting. Sub 3 konden we constateren, dat de v.t.-vormen een sterk overwicht hebben op het totaal der overige (54%; zie blz. 340). De nadruk dient dus op het instuderen van v.t.-vormen te vallen.

Doordat de leerlingen ‘moeilijke’ ww. - geslaagd - weten te vermijden, blijft het aantal fouten in de gevaarlijke categorieën gering, nl. 142 in totaal. D.i. nog geen ½ fout per opstel. We kunnen dus zonder bezwaar onze taaldidactiek sterker gaan richten op de vrije expressie.

Ten slotte nog een conclusie die berust op het gepubliceerde leerlingenwerk (zie blz. 317-330). Het ‘zitten’ in een bepaalde klasse blijkt een weinig betrouwbare indicatie te zijn voor mogelijke prestaties. Een groot aantal leerlingen uit lagere klassen (III, IV, V), nl. resp. 4+15+51=70, komt boven het gemiddelde van klasse VI uit! Er zijn zelfs leerlingen uit de IIe klasse die boven het gemiddelde van klasse VI uitkomen. Tussen een twintigtal opstelletjes uit eerstgenoemde klasse, dat ons later toevallig in handen kwam, vonden we er een met 44 verschillende ww.vormen, t.w. ga - maken - kom - zulle(n) - maak - zal - staat - bouwt - heb - laat - zien - zoek - is - mogen - zijn - weet - mag -

eten - dri(n)ken - kopen - wilt - hebben - uitscheiden - gaan - opruimen - spelen - zag - neem - draagt - wil - zitten - komen - doe - kwam - krijg - vraag - krijgt - haalt - de(k)ken - halen - plassen - tande(n) poetsen - stapt - sliepen. Dit zijn wel onvermoede uitkomsten. De goede prestaties van zovele leerlingen, stilistisch en orthographisch, rechtvaardigen de richting die het moderne moedertaalonderwijs is ingeslagen. De taalontwikkeling krijgt in bepaalde levensphasen haar kans. Als in deze phasen het milieu, hier dan: het schoolse milieu, de ontwikkeling remt of onmogelijk maakt, blijft het kind achter. In dit opzicht spreken POST c.s. terecht van de fnuikende, frustrerende, vernietigende invloed van de huidige werkwoordsdidactiek op de stelattidude der leerlingen.

De tijd ligt nog niet ver achter ons (ligt hij al volkomen achter ons?) dat men schriftelijke gedachtenuitdrukking, in welke vorm dan ook, een plaats toekende uitsluitend in de Ve en VIe klasse, ‘als de kinderen de spelling beheersten’. Men kon enerzijds, raillerend, ironiserend, betogen dat dit moment te vroeg gekozen was, omdat van werkelijke spellingbeheersing ook in de Ve en VIe klasse nog geen sprake was; anderzijds op grond van binnen- en buitenlandse experimenten aantonen, dat ook reeds het zeer jonge lagere-school-kind ongedacht-sterke verbaal-creatieve potenties bezat, die de mogelijkheid openden van een gans nieuwe fundering van het moedertaalonderwijs. Tegenover het argument, dat zo weinig leerlingen der hogere klassen tot redelijke expressie in staat bleken te zijn, kon men aanvoeren dat de negatie der verbaal-creatieve potenties in de lagere klassen geleid zou kunnen hebben tot een misschien nimmer ongedaan te maken atrophiëring van deze potenties, die de zwakke ‘stel’ resultaten in de (vroegere) Ve en VIe klassen althans gedeeltelijk kon verklaren. Als dit gedeelte van het pleit voor modern moedertaalonderwijs nog niet geheel gewonnen is, dan betekenen de opstellen van de vier beste leerlingen toch een krachtig, zij het niet nieuw, argument.

De rechtvaardiging van modern taalonderwijs, met als kern de vrije individuele expressie, vloeit voort uit de prestaties der leerlingen. Modern taalonderwijs behoort o.i. tot hun didactische rechten. Maar het is voor ons meer. Het is voor ons, gelijk we zullen zien, de basis van de (mogelijke) therapie.

Deel III
Therapie?

‘Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre’.

J.J. ROUSSEAU: Emile.
ed. Richard, p. 82.

XVIII. Inleiding: ‘een Hollands drama’

In Deel II Research hebben we moeten constateren dat de huidige werkwoordsdidactiek bij een zeer groot gedeelte der leerlingen faalt. We memoreren de meest centrale feiten:

Hoofdstuk XIV: *De herkenning*.

Proefpersonen l.l. van klasse VI.		
Niet-opleidingsgroep	voldoende[1)]	20 %
a.s. leerlingen U.L.O.	voldoende	73%
a.s. leerlingen V.H.M.O.	voldoende	90,7%

Hoofdstuk XV: *De beheersing*.

Proefpersonen l.l. van Ie klassen V.G.L.O., N.O., U.L.O., V.H.M.O.

Leerlingen	V.G.L.O.	voldoende	19%
Leerlingen	N.O.	voldoende	23%
Leerlingen	U.L.O.	voldoende	59%
Leerlingen	V.H.M.O.	voldoende	97%[2)]

Hoofdstuk XVI: *De motivering*.

Proefpersonen als in hoofdstuk XV.

Leerlingen	V.G.L.O.	voldoende	25,-%
Leerlingen	N.O.	voldoende	33,3%
Leerlingen	U.L.O.	voldoende	38,9%
Leerlingen	V.H.M.O.	voldoende	100,-%[3)]

Het is mogelijk, bij ruwe benadering, deze resultaten in concrete cijfers landelijk vast te leggen[4)]. We gaan hierbij uit van de gedachte, dat de gevonden resultaten voldoende representatief zijn voor de gehele schoolbevolking.

1) Voor de ‘normen’ zie Tabel 16, blz. 188.
2) Idem Tabel 7, blz. 224.
3) Idem Tabel 7, blz. 262.
4) De gegevens zijn ontleend aan: Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs 1955 (Centraal Bureau voor de Statistiek) Utrecht 1955, Tabel 6.

In 1954 vertrokken uit de leerjaren VI, VII (Ie klas V.G.L.O.) en VIII (IIe klas V.G.L.O.) 168.360 leerlingen. Hiervan gingen rechtstreeks naar het:

U.L.O.	30,6% = 51.518 l.l.
dag-V.H.M.O.	12,3% = 20.708 l.l.
dag-N.O.	34,1% = 57.411 l.l.
De overigen	23,-% = 38.723 l.l.

volgden part-time onderwijs dan wel ontvingen geen (nog geen) verder onderwijs. Dit zijn vn. V.G.L.O.-l.l. en l.l. die aan het eind van het VIe leerjaar aan de leerplicht hadden voldaan.

Uit de eigen gegevens en de gegevens van het C.B.S. valt nu het volgende te berekenen:

Hoofdstuk XIV: *De herkenning*.

De percentages van het C.B.S. worden nu overgebracht op de l.l. van het VIe leerjaar 1954, in totaal 167.512 l.l.[1)], een handelwijze die niet geheel juist is, maar toch geen belangrijke afwijkingen veroorzaakt. De opleidingspercentages zullen wat hoger liggen, de niet-opleidingspercentages wat lager, omdat nu de V.G.L.O.-klassen en -scholen zijn uitgeschakeld. We vinden dan:

	van het totaal (167.512)	voldoende:	
U.L.O. l.l.	30,6% = 51.259 l.l.	73,-% = 37.419 l.l.	
V.H.M.O. l.l.	12,3% = 20.604 l.l.	90,7% = 18,688 l.l.	
Niet-opl. l.l.	57,1% = 95.649 l.l.	20,-% = 19.130 l.l.	

	In totaal voldoende	75.237 l.l.	= 44,9%

Hoofdstuk XV: *De beheersing*.

	van het totaal (168.360)	voldoende:	
U.L.O. l.l.	30,6% = 51.518 l.l.	59,-% = 30.396 l.l.	
V.H.M.O. l.l.	12,3% = 20.708 l.l.	97,-% = 20.087 l.l.	
N.O. + overigen	57,1% = 96.134 l.l.	21,-%[2)] = 20.188 l.l.	

	In totaal voldoende	70.671 l.l.	= 42,-%

1) Deze gegevens zijn ontleend aan Tabel 3.
2) Het gemiddelde % N.O. + V.G.L.O. is 19 + 23/2 = 21. Zie Tabel 7 blz. 224.

Hoofdstuk XVI: *De motivering*.

	van het totaal (168.360)	voldoende:	
U.L.O. l.l.	30,6% = 51.518 l.l.	38,9% = 20.041 l.l.	
V.H.M.O. l.l.	12,3% = 20.708 l.l.	100,-% = 20.708 l.l.	
N.O. + overigen	57,1% = 96.134 l.l.	29,2%[1] = 28.071 l.l.	

	In totaal voldoende	68.820 l.l.	= 40,9%

De groep V.H.M.O. baart geen zorg. Het aantal onvoldoenden is klein, voor herkenning, beheersing, motivering: 1916, 621, practisch nihil.

Bij de groep U.L.O. ligt de situatie reeds ongunstiger. We komen resp. tot 13840, 21122, 31477 onvoldoenden.

Benauwend is de situatie bij de niet-opleidingsgroepen. De onvoldoenden bedragen resp.: 76519, 75946, 68063.

Zelfs als onze uitkomsten niet in alle opzichten representatief zijn, wat we willen aanvaarden, met name door onbekende of verwaarloosde factoren met tegengestelde werking te zeer in ongunstige richting zouden tenderen, dan nog bevatten zij een nadrukkelijk waarschuwing:

Onze werkwoordsdidactiek faalt voor vele tienduizenden leerlingen van L.O., V.G.L.O., N.O. en U.L.O., vermoedelijk 80.000-100.000 per jaarklasse. Naar VAN SCHENDELS roman: '*Een Hollands drama*'[2]!

Is het mogelijk een verklaring te vinden voor deze mislukking?

Deze verklaring zal v.n. in taaldidactische richting worden gezocht. Gelukt het een taaldidactische verklaring te vinden, dan is daarmede de weg geopend voor een mogelijke therapie.

Deze overwegingen bepalen opbouw en inhoud van het derde deel. We zoeken eerst naar de principiële verantwoording, in hoofdstuk XIX: De taaltheoretische basis en hoofdstuk XX: De taaldidactische basis. In hoofdstuk XXI volgt de technische uitwerking van de (mogelijke) therapie.

1) Het gemiddelde % N.O. + V.G.L.O. is 25 + 33,3/2 = 29,2. Zie Tabel 7, blz. 262.
2) Doordat de resultaten bij de motivering, ondanks het kleinere aantal p.p., ongeveer in dezelfde orde van grootte liggen als bij herkenning en motivering, hebben zij toch zeker ondersteunende bewijskracht.

XIX. De taaltheoretische basis

§ 1. De benadering van het verschijnsel-taal

Wie een oplossing zoekt voor taaldidactische problemen zal goed doen zekere fundamentele gezichtspunten te aanvaarden betreffende de natuur van taal in het algemeen. Hij kan directieven met een normatief karakter niet ontberen. Deze directieven zullen bij een practische wetenschap als de didactiek, (ook de taaldidactiek) ook de taaldidactiek der lagere school is, steeds gebonden zijn aan de eigentijdse taalwetenschappelijke constellatie: de didactiek is nu eenmaal tijd-bepaald. Het zou aanlokkelijk zijn deze normdirectieven te ontlenen aan een door de huidige taaltheoretici algemeen aanvaarde definitie. Een dergelijke definitie is helaas niet te vinden. RÉVÉSZ geeft in zijn Ursprung und Vorgeschichte der Sprache een 'Auswahl von Definitionen der Sprache', zestien stuks, resultaten van de arbeid van linguïsten, taalpsychologen, taalfilosofen[1]. Aan deze zestien voegt hij zelf een zeventiende toe (blz. 153), die ook wel niet de laatste zal zijn. Al vinden we bij RÉVÉSZ niet de gewenste directe steun, in Hs. VI: Die Lehre von den Sprachfunktionen (Die Funktionstheorie) vinden we gezichtspunten, die dienstig kunnen zijn bij de realisering van onze doelstelling.

Taal kan gedefinieerd worden zowel naar haar wezen als naar haar doel. In het algemeen verdient het aanbeveling 'Essentialbestimmung' en 'Finalbestimmung' te onderscheiden, maar voor onze arbeid behoeft deze eis niet streng te worden doorgevoerd. 'Ihrem Wesen nach' is de taal 'ein Organon, ein Mittel, demzufolge liegt ihr eigentlicher Sinn in ihrem Zweck, d.h. zwischen Menschen einen geistigen Kontakt, einen Gedankenaustausch herzustellen'[2]. Deze omschrijving wijst in de richting van het verdere betoog; wat RÉVÉSZ nastreeft is verbinding van doel en middelen, is 'Zweckmittelzusammenhang'.

Primair richt zij zich op het scheppen van geestelijk contact, van inter-individueel begrip door gedachtenuitruil en wilsoverdracht; secundair op de aspecten der geestelijke activiteit, meer afzonderlijk, op denken, waarnemen, zelfbezinning en uitdrukking.

Het middel waardoor de taal haar doelstellingen, zowel de primaire

1) Bern 1946, blz. 153, 154.
2) RÉVÉSZ: t.a.p. blz. 122.

als de secundaire, realiseert, ligt in haar klank- en bewegingssymbolisch karakter:

'Die Sprache ist ein Gefüge sinnvoller Zeichen, welches Gegebenheiten der Aussenwelt und Zustände des Innerlebens gemäss einer festgelegten Sinn- und Zeichenzuordnung darzustellen vermag'[1]. De menselijke taal onderscheidt zich door deze symbolische 'Darstellungsform' van alle andere middelen tot onderling begrip, zij bedient zich voor de overdracht van belevingen, oordelen, doelstellingen, wilsuitingen van phonetische tekens en tekenverbindingen, die door additionele gebaren worden ondersteund[2]. Van dit gezichtspunt uit is het irrelevant, wat het specifieke doel van de taal is, onder welke voorwaarden zij functioneert.

In de waardering der symbolische functie ligt voor RÉVÉSZ een belangrijke kern. Hij aanvaardt haar eerst als 'das Wesen der Sprache' (blz. 128), acht dit standpunt althans verdedigbaar, daarna meent hij dat zij, zonder enig bezwaar, beschouwd kan worden als 'die Grundfunktion der Sprache' (blz. 129), als een soort oerfunctie, die de meer specifiek gerichte functies het te verwerken materiaal verschaft. Men mag hier o.i. concluderen tot identificatie van wezen en (grond)functie, beide terug te voeren op de symbolische functie. Het organon-zijn dreigt hier even op de achtergrond te geraken: de taal was immers, 'ihrem Wesen nach' een middel, een middel tot geestelijk contact, maar via een waarderende beschouwing van BÜHLER'S Sprachtheorie keert RÉVÉSZ tot dit uitgangspunt terug: Unsere Theorie ist auf das vornehmlichste Ziel der Sprache, auf die gegenseitige Verständigung, gerichtet (blz. 135).

Het middel-zijn is voor vele andere taaltheoretici hèt criterium. Instrumentalisten als DEWEY, behavioristen als BLOOMFIELD aanvaarden eveneens de organon-gedachte. Voor DEWEY is denken middel tot aan-

1) RÉVÉSZ: t.a.p. blz. 127.

2) Even verder, blz. 128-129, spreekt R. van 'symbolische Zeichensysteme akustischer, motorischer und optischer Art'. Juister, in ieder geval volledi ger. De beide aspecten middel-doel-relatie en teken-zijn zijn geen oorspronkelijke vondsten van RÉVÉSZ geweest, zoals wellicht ten onrechte uit het bovenstaande zou kunnen worden afgeleid. De organon-gedachte zowel als de teken-gedachte zijn reeds duizenden jaren oud.

passing aan veranderende omstandigheden; de ontwikkeling van het denken is in hoge mate afhankelijk van sociale beïnvloeding. Taal, waarin het denken zich projecteert, is voor hem allermeest middel van maatschappelijk ruilverkeer, daarnaast voertuig voor de sociale erfelijkheid[1]. Voor de behavioristen zijn prikkel en reactie fundamentele begrippen. Hoezeer zij dit zijn, blijkt uit BLOOMFIELD'S Jack and Jill-romance, waarin hij zijn opvatting omtrent 'The use of language' uitwerkt: 'All these events, which precede Jill's speech and concern her, we call the speaker's stimulus'.

'The practical events which follow the speech and concern the hearer, we call the hearer's response'[2]. 'As students of language, however, we are concerned precisely with the speech-event, worthless in itself, but a means to great ends'[3].

GARDINER zou, naar eigen mening, door BLOOMFIELD stellig zijn veroordeeld als een 'mentalist of the most reprehensible type'. Maar 'mentalist' en 'mechanist' zijn het over de organongedachte eens, GARDINER laat daaraan geen twijfel: 'I am encouraged to find speech here viewed as a means of social co-operation, which is exactly my own contention'[4].

Naast RÉVÉSZ, DEWEY, BLOOMFIELD, GARDINER staan nog LEWIS en BÜHLER[5], ERDMANN, JESPERSEN, DE LAGUNA, PILLSBURY-MEADER (zie de door RÉVÉSZ verzamelde definities).

Andere linguïsten schuiven als kern-criterium het teken-zijn naar voren of de symbolische functie[6]. Maar als wij voor de taaldidactiek

1) JOHN DEWEY: School en Maatschappij (vert. van TJ. DE BOER), Groningen 1929, blz. 21-22.
2) BLOOMFIELD: Language^2, London 1950, p. 23 e.v.
3) BLOOMFIELD: idem, blz. 26, 27.
4) GARDINER: The Theory of Speech and Language^2, Oxford 1951, blz. 332 e.v.
5) LEWIS: Infant Speech, London 1936, blz. 5 en 6; BÜHLER: Sprachtheorie, Jena 1934, Vorwort III: 'Die Sprache ist dem Werkzeug verwandt; auch sie gehört zu den Geräten des Lebens, ist ein Organon wie das dingliche Gerät, das leibesfremde materielle Zwischending; die Sprache ist wie das Werkzeug *ein geformter Mittler*'.
6) CASSIRER: Philosophie der symbolischen Formen I. Die Sprache. Berlin 1923.
De taal zoekt ook daar, waar zij van zuiver imitatieve of analoge uitdrukking uitgaat, dezer cirkel voortdurend te verwijden en ten slotte te doorbreken. Zij maakt uit de nood der 'Vieldeutigkeit des Lautzeichnens' haar eigenlijke deugd. Want juist deze Vieldeutigkeit duldt niet, dat het teken slechts Individualzeichen blijft, juist zij is het die de geest dwingt, de beslissende stap van de concrete functie van het 'Bezeichnen' naar de algemene functie van de 'Bedeutung' te doen. 'In ihr tritt die Sprache gleichsam aus den sinnlichen Hüllen, in denen sie sich bisher darstellte, heraus: der mimische oder analogische Ausdruck weicht dem rein symbolischen, der gerade in seiner Anderskeit und kraft derselben zum Träger eines neuen und tieferen geistigen Gehalts wird' (blz. 145).

der L.S. een keuze moeten doen, gaat onze voorkeur volledig en onvoorwaardelijk naar de eerste categorie[1], omdat de middel-doel-relatie zowel past in de kinderlijke denksfeer als vruchtbaar blijkt te zijn voor nadere definiëring van de doelstelling van het moedertaalonderwijs.

Op het eerste feit wees in een ouder onderzoek ROLOFF: Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen[2]. Als hij de afzonderlijke definities kwalitatief analyseert, stuit hij op een drietal typen:

1. Definition durch Zweckangabe (Gabel ist zum Essen).
2. Definition durch Beispiel (Geiz ist wenn jemand nichts abgeben mag).
3. Definition durch Oberbegriff und spezifische Differenz (Inzel ist ein Land, das mit Wasser umgeben ist).

De definitie door doelaanwijzing treedt naar voren bij gebruiksvoorwerpen. Psychologisch verklaarbaar. Het is bekend dat bij de benoeming der dingen, bij de naamgeving dus, de dominerende voorstelling een hoofdrol speelt. Ook bij de kinderlijke definiëring is de dominerende voorstelling het belangrijkste moment. Datgene wat het sterkst zijn belangstelling wekt, wat in zijn geest de innigste verbinding met het woord heeft aangegaan, bepaalt tevens de wijze van definiëring. Dit is bij gebruiksvoorwerpen het doel: Gabel ist zum Essen[3]. De lagere school zal het phaenomeen taal via de middel-doel-relatie moeten

1) Zulks ondanks CASSIRER: Die Logik pflegt die eigentliche Geburtsstätte des Begriffs erst dort zu finden, wo durch bestimmte intellektuelle Operationen, ins besondere durch das Verfahren der 'Definition' nach *genus proximum* und *differentia specifica*, eine scharfe Abgrenzung des Bedeutungsgehalts des Wortes und eine eindeutige Fixierung desselben erreicht wird (blz. 246).

2) Hamburger Arbeiten Nr. 5. Beiheft 27 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, Leipzig 1922, blz. 52 e.v.

3) ROLOFF'S ervaringen vonden we bevestigd in eigen woordenschatonderzoekingen: Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, Groningen 1931, blz. 69 e.v.: garage - bergplaats voor auto's; brancard - ziekenvervoermiddel; penseel - waar je mee kan verven enz.

benaderen, zal het voor de leerlingen zin krijgen, tot leven worden gewekt en leven wekken.

Deze functionalistische trek in het kinderlijk denken leidt ons bij het zoeken naar een taaltheoretische fundering voor onze doelstelling tot BÜHLER'S functietheorie, eerder dan tot enig andere. Zijns-beschouwingen noch symbool-functionele beschouwingen liggen binnen het geestelijk bereik van L.S.-leerlingen. Anders staat het, gelijk we zagen, met teleologische beschouwingen en juist het teleologische moment treedt bij BÜHLER sterk naar voren. Bij hem is een zekere aansluiting te vinden zoals die bij geen ander auteur in deze mate mogelijk is. De middel-doel-relatie is een effectieve introductie voor onze verdere arbeid. VERBURG meent dat BÜHLER via de phonologie de linguïstiek rechtstreeks heeft beïnvloed[1]. Evenzeer kan hij de taal-didactiek beïnvloeden.

§ 2. Bühler's functie-theorie en het moment der darstellung

BÜHLER'S theorie[2] is te zeer bekend om ze uitvoerig te beschrijven. Het gaat hem er om, met behulp van een begrippenapparaat dat aan het object is aangepast, binnen de begripswereld van de linguïstiek na te gaan, hoe en waarom zij in staat is een welomschreven, maar aan concrete gegevens onuitputtelijk gebied van feiten, het gebied der concrete 'Sprechereignisse', voor het wetenschappelijk inzicht te vormen tot een kosmos, zoals de physicus dat doet met zijn middelen voor zijn wetenschap. BÜHLER'S middel is het organon-model der taal. Op blz. 28 schrijft hij ter toelichting bij de schets van het Organon-Modell: 'Der Kreis in der Mitte symbolisiert das konkrete Schallphänomen. Drei variable Momente an ihm sind berufen, es dreimal verschieden zum Rang eines Zeichens zu erheben. Die Seiten des eingezeichneten Dreiecks symbolisieren diese drei Momente .... Es ist *Symbol* kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten, *Symptom* (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdruckt, und *Signal* kraft seines Appells an den Hörer, dessen äuszeres oder inneres Verhalten es steuert wie ander Verkehrszeichen'.

1) VERBURG, t.a.p. blz. 3.
2) Zie zijn: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.

BÜHLER'S theorie heeft veel waardering geoogst[1]. GARDINER'S situatie-theorie, BLOOMFIELD'S stimulus-theorie, RÉVÉSZ' contacttheorie lopen in tal van opzichten aan haar parallel.

Tot de critici behoren (in Nederland) DUYKER en REICHLING, al weten ook zij in BÜHLER'S schepping veel te waarderen[2].

DUYKER acht het organon-model een vervlechting van drie schemata. Het is onjuist uitsluitend van een functietheorie te spreken: het organon-model is allereerst relatie-schema, daarna, en met het relatie-schema corresponderend, functie-schema, ten slotte is het genetisch schema. Als relatie-schema is het gerelateerd aan spreker, toegesprokene, besprokene; als functieschema bevat het successievelijk en in dezelfde volgorde expressieve, appellatieve en indicatieve momenten; in de genese komen achtereenvolgens dezelfde momenten naar voren[3]. BÜHLER zelf heeft deze drie schemata onvoldoende onderscheiden, speciaal relatie- en functieschema heeft hij onvoldoende uit elkaar gehouden, gelijk o.i. blijkt uit de laatste zinsnede van het citaat op blz. 364. Inderdaad had BÜHLER beter kunnen etaleren.

Terwijl DUYKER'S bezwaren meer betreffen een onvolledige uitlegging van de 'inhoud' van het organon-model naar diens mogelijkheden, richten REICHLING'S bezwaren zich meer op BÜHLER'S methode. Hij acht haar linguïstisch niet verantwoord (blz. 19 e.v.). BÜHLER'S zwakte ligt in zijn uitgangspunt: er is niet een naast-elkaar van verschijnselen, doch een in-elkaar, waarbij alleen ons menselijk weten

1) STUTTERHEIM: Inleiding tot de taal-philosophie, Antwerpen-Nijmegen 1949, blz. 109 meent dat BÜHLER'S organon-model voor de taaltheorie van grote betekenis is geweest. LEWIS, *Infant Speech*, London 1936 meent dat BÜHLER'S analyse niet alleen fundamenteel juist is (fundamentally sound, blz. 10), maar dat zij in het bijzonder van waarde is voor de studie der kindertaal.
RÉVÉSZ oordeelt dat geen der vigerende functie-theorieën aan de eisen voldoet die hij aan een functie-theorie meent te moeten stellen, alleen voor BÜHLER maakt hij een uitzondering, al behoudt hij bezwaren op twee punten. Voor VERBURG vormt BÜHLER de inleiding tot de Inleiding van zijn omvangrijke studie (blz. 1). BÜHLER heeft de functiegedachte in de taalwetenschap en overal, waar men zich interesseerde voor de werkingen en de wijze van werkelijkheid der taal, bijna populair gemaakt.

2) DUYKER: Taal en psychische werkelijkheid I Extra-linguale elementen in de spraak, Amsterdam 1946 blz. 10 en 16; REICHLING: Het woord. Een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik, Nijmegen 1935, blz. 20.

3) Vgl. hiervoor ook BÜHLER'S artikel: Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant. Journal de Psychologie 1926, p. 597 e.v.

omtrent die hiërarchie, ons menselijk weten omtrent hetgeen in deze hiërarchie primeert, bij het onderzoek leidraad kan zijn. Het waarneembare, zoals dat in het organon-model is gesymboliseerd, biedt geen houvast om de verschijnselen als taalverschijnselen te ordenen; het waarneembare biedt hoogstens een leidraad voor bepaling van de opeenvolging in de tijd. Wie hiervan abstraheert, stelt zich buiten de linguïstiek, wier object het taàl-gebeuren is, beschouwd in al zijn betrekkingen, en wier uitgangspunt even noodzakelijk in dat gebeuren is te zoeken.

Op blz. 28 en 29 werkt REICHLING deze critiek nader uit n.a.v. het begrip communicatie. Communicatie is voor hem 'de ervaring van een relatie van gelijkvormigheid tussen taal-voortbrenger en taal-hoorder'. BÜHLER zoekt de verklaring der gelijkvormigheid der taalervaringen terecht bij een teken-functie, doch hij plaatst die waar ze niet te vinden is: in het zinnelijk-waarneembare, niet in de ervaring, waar hij ze zou moeten zoeken en practisch ook vindt: niet de klank is 'teken', doch de taal-term en deze bestaat alleen ìn de taalgebruikende mens. 'Door als middelpunt van zijn bestudeerde situaties van taalgebruik de "Schallwellen" te nemen begon BÜHLER zijn onderzoek buiten de kern van het taalgebeuren. Zijn "Schema der Sprachfunktionen" brengt nu als taalverschijnselen samen data die taal-wetenschappelijk disparaat zijn. "Appell" en "Ausdruck" enerzijds - BÜHLER ontkent dit niet - en "Darstellung" anderzijds zijn irreductibel. De schemata zoals hij ze telkens geeft, verdoezelen dit feit' (blz. 30).

Uitvoerig gaat REICHLING in op de verhouding der functies en wij moeten hem op deze weg volgen, omdat zijn (en anderer) conclusies voor onze eigen arbeid haar betekenis hebben. Het hoofdprobleem: Is er een dominerende functie of zijn er drie gelijkwaardige? BÜHLER zelf spreekt zich niet duidelijk uit. In zijn reeds genoemd artikel: Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant zegt hij: manifestation en évocation (Ausdruck en Appell) zijn gemeen aan de menselijke taal en aan de semantische mechanismen in het dierenrijk, représentation (Darstellung) is alleen eigen aan de menselijke taal: 'La fonction de représentation est proprement spécifique du premier' (= langage humain). En verder: 'C'est grâce à elle que le langage rend à l'organisation de la pensée des services incomparables' (t.a.p. blz. 599, 600). Deze citaten laten geen twijfel: De Darstellung is de dominerende

functie. Maar op blz. 30 van de Sprachtheorie volgt een passage, die aldus wordt ingeleid: Wat nu volgt is bestemd om 'die von ons unbestrittene *Dominanz* der Darstellungsfunktion der Sprache einzugrenzen': In de opbouw der spreeksituatie hebben 'Sender' als subject en 'Empfänger' als 'Adressat' een eigen positie. Zij zijn niet eenvoudig deel van datgene waarover de mededeling licht verschaft, zij zijn uitruil-partners, en daarom is het mogelijk dat het mediale product klank een eigen teken-relatie aanwijst voor ieder van hen. Op blz. 32 wordt deze zelfstandigheid van Ausdruck en Appell opnieuw in het licht gesteld: 'Denn "der sprachliche Ausdruck" und "der sprachliche Appell" sind Teil-gegenstände der ganzen Sprachforschung, die verglichen mit der sprachlichen Darstellung, eigene Strukturen aufweisen'. Een innerlijk-onomstreden standpunt heeft hij klaarblijkelijk niet.

Zijn instelling op de klank als teken zal de weg naar een ondubbelzinnig standpunt hebben versperd.

Bij zijn critici slaat de balans door ten gunste van de Darstellung. Reeds bij DEMPE[1]. Kundgabe (later Ausdruck) is of geen functie die in wezenlijkheid tot de taal behoort, of zij is slechts een bijzonder geval der Darstellung (blz. 98). Auslösung (later Appell) kan 'Wesens-moment' van de taal zijn, ofschoon ook dan nog geen sprake kan zijn van een nieuwe, t.a.v. de Darstellung zelfstandige, 'Sinnfunktion' (blz. 104) of zij is, naar haar aard, 'mit der Sprache nicht notwendig mitgegeben' (blz. 105). Vandaar zijn conclusie: 'Unsere Behauptung bleibt aufrecht, desz es nur eine Grundfunktion der Sprache gibt, die die Sprache als Sprache konstituiert, eben die Darstellung' (blz. 98).

REICHLING sluit zich bij hem aan[2], hij spreekt (blz. 37 e.v.) nadrukkelijk van Het primaat der Darstellung. Appell- en Ausdrucksverschijnselen zijn ook eigen aan waargenomen taalklanken die wij niet begrijpen. De begrepen taalterm, de Darstellung, bestaat in contactsituaties nooit zonder functies die onder Appell en Ausdruck te vatten zijn; deze uitspraak aanvaardt REICHLING gaarne, doch daaruit volgt

1) DEMPE: Was ist Sprache? Eine sprachphilosophische Untersuchung im Anschlusz an die Sprachtheorie KARL BÜHLERS, Weimar 1930.

2) (blz. 34, 35). Zie ook DUYKER, t.a.p. blz. 17: 'BÜHLER'S schema bevat dus één specifieke, en twee niet specifieke relaties', en STUTTERHEIM, t.a.p. blz. 109: 'De term "functie" en vooral de term "dimensie" suggereert, dat we hier met drie volkomen gelijkwaardige kenmerken te doen hebben, terwijl dit geenszins het geval is'.

nog niet dat deze ‘functies’ specifiek taalverschijnselen zijn. En hij besluit (blz. 40): Wie taal linguïstisch bestudeert, heeft zijn onderzoek te doen centreren rond het Darstellungs-moment, d.w.z. rond het ervaringsmoment waarin de mens ìn het taalgebruik betrokken is op objecten en op zakelijke verhoudingen, op het niet-ik, op de zaak[1].

Wat REICHLING noodzakelijk acht voor de linguïstische bestudering der taal, geldt evenzeer voor de therapie die wij zoeken. Centreren rond het Darstellungsmoment is voor dit orthographisch probleem even onvermijdelijk.

Hoe verhouden de opstellen uit hoofdstuk XVII zich tot BÜHLER'S theorie? We negeren, naar de door DUYKER aangebrachte differentiatie, de mogelijkheden van relatieschema en genetisch schema en vergelijken uitsluitend met het functie-schema, daarbij zijn terminologie handhavend.

We hebben hier te doen met geschreven taal. Ipso facto is daardoor het expressieve moment in sterke mate gereduceerd. In de geschreven taal zoals wij die in de kinderopstellen hebben ontmoet te sterker, omdat de beschreven gebeurtenissen overwegend in de verleden tijd spelen (zie Hs. XVII Tabel 13 blz. 340). De taal in deze opstellen is overwegend, vrijwel uitsluitend, episch.

Geschreven taal kan appellatief zijn en zij is het ook in sommige opstellen. Niet in de zwakste, variërend in de beste. Minder in het beste opstel uit de VIe klasse, meer in dat uit klassen III, IV en V, waar de gespreksvorm in veel ruimer mate wordt toegepast dan in VI. Hier vinden we veelvuldig beroep op anderen, beïnvloeding van anderen.

Toch blijft deze kindertaal in hoofdzaak indicatief: er is een duidelijke hegemonie van wat REICHLING in het laatste citaat noemt het ervaringsmoment. Naarmate het kind in zijn opstellen losser staat van met behulp van lectuur gepraepareerd werk, zoals dat het geval is in klasse VI,

1) In dit verband mag VERBURG'S zienswijze niet onvermeld blijven. Alle functietheorieën worstelen met het probleem van de onderlinge verhouding der functies en op dit gebied geldt het quot capita, tot sententiae. VERBURG treedt buiten het strijdperk. Hij beschouwt de taal zèlf als functie - van de mens of van de menselijke geest, bij voorbeeld - hij ziet haar dus ‘ipso-functioneel’. Wat voor anderen functies zijn, zijn voor hem sub-functies; zij zijn intra-linguaal, d.w.z. een subfunctie is, wat de taal a.h.w. bijkòmstig bewerkt, niet welke werkzaamheid zij zelf is (t.a.p. blz. 3).

verzwakt het appellatieve moment en treedt het indicatiefmoment sterker naar voren. Het overwicht van het ervaringsmoment blijkt uit de titels uit Tabel 2, willekeurig gekozen, in alle vier klassen. Naast de rechtstreekse ervaring: Vaders vacantie; Ik mocht met Moeder mee; Verhuizen; Mijn verjaardag, de ontleende ervaring: Van een fijne film; De ramp met de Flying Enterprise. Het kind is in de door ons aangewende en aan te wenden vorm van taalgebruik sterk betrokken op zakelijke verhoudingen; in zijn schriftelijk taalgebruik overheerst het indicatieve moment, de taal in haar Darstellungsfunktie. In deze constatering ligt de winst uit BÜHLER'S theorie voor de taaldidactiek der lagere school. Anderzijds toont zij een ernstig tekort: zij is onvoldoende ingebed in de situatie.

§ 3. Het begrip situatie

De huidige onderwijsvernieuwing kenmerkt zich, voor wat haar didactiek aspect betreft, door twee hoofdtendenties:

a. Het onderwijs moet aansluiten bij de natuur van het kind;
b. de school moet haar levensvreemdheid verliezen.

Het ligt in de natuur van het gezonde kind zich, als agerend subject, te keren tot 'het leven'. Het kind is een wezen dat, bewogen door de 'wereld', van binnen uit tot handelen wordt gedreven. Handelen is voor het kind primair, denken secundair. Het kind ontmoet het leven in concrete situaties. Het is taak der school deze situaties te scheppen, vooral omdat zij prikkel blijken te zijn tot het gebruiken van taal en als zodanig een didactisch hulpmiddel bij uitnemendheid vormen. Wie situaties schept, stimuleert het taalgebruik, hij maakt zijn school tot een waarlijk levende school en alleen een waarlijk levende school kan de taalvormende krachten in het kind losmaken.

GARDINER, LEWIS, BÜHLER, BLOOMFIELD en vooral REICHLING hebben zich allen met het situatie-begrip beziggehouden. In aansluiting daarmede begrijpelijkerwijze met het stimulus-begrip. De term veld van gebruik is REICHLING'S zeer persoonlijke vinding[1].

1) Al deze schrijvers gaan uit van de spreekhandeling. Onze basis ligt in de geschreven taal. Spreker en hoorder beleven en leven in dezelfde ruimtelijke en tijdelijke situatie. Normaliter geldt dit niet voor schrijver en lezer.

GARDINER geeft, in ieder geval tot op zekere hoogte, een situatietheorie[1]. Zijn theorie lijdt o.i. aan een zekere eenzijdigheid, zij is overwegend descriptief. De situatie is voor hem 'the setting in which speech can alone become effective' (blz. 49). De vier factoren die hij, als BÜHLER, in de spreekhandeling onderscheidt: the speaker, the listener, the things referred to, the linguistic materal (blz. 7, vgl. ook blz. 28), moeten in dezelfde situatie aanwezig zijn, toegankelijk voor elkaar in hetzij materiële, hetzij spirituele zin. Haar voornaamste betekenis ligt in haar verhouding tot wat GARDINER noemt, het 'thing-meant', datgene waarop de spreker doelt en wat hij wil zien begrepen. Het 'thing-meant' mag niet met de situatie worden vereenzelvigd: het moet ìn de situatie worden ontdekt door de intelligente luisteraar. Het is dat deel van de situatie dat door de spreker bewust in het licht wordt gesteld, 'the volitionally-illuminated part of the situation' (blz. 82). De situatie vormt een geheel van omstandigheden, waarbinnen het 'thing-meant' leeft als ge-wìl-de kern. De situatie dient voldoende grondslag te vormen voor alle deducties van de luisteraar. Maar GARDINER schenkt niet voldoende aandacht aan het feit dat door het begrepen worden van het 'thing-meant' en de daarop mogelijk volgende deducties de situatie innerlijk verandert en uiterlijk kan gaan veranderen. Zijn situatiebegrip is vooral statisch, het vloeiende van de gesprekshandeling vindt in zijn beschrijving geen genoegzame parallel.

Meer dan GARDINER staat LEWIS open voor de functionele momenten die in de situatie kunnen liggen opgesloten. Het object zijner studie, Infant Speech, verklaart deze openheid. Er bestaat immers een natuurlijke functionele relatie tussen de situatie waarin het kind verkeert en aard, richting en intensiteit van zijn spreekhandelingen. C. en W. STERN, MEUMANN en DEWEY hebben bepaalde verhoudingen tussen situatie en woordgebruik onderzocht, met name bepaalde overeenkomsten in opvolgende situaties, waardoor een kind komt tot verruiming der woordbetekenis (maan = bal)[2]. Bij de STERNS ligt het accent meer op de objectieve overeenkomst - zij spreken over de 'logi-

1) Vgl. BÜHLER, t.a.p. blz. 22-23. 'GARDINER'S Analyse steuert auf eine Situationstheorie der Sprache hin'. - Steuert .... hin! LEWIS, t.a.p. blz. 10: '*Gardiner* goes so far as to say that the nature of speech cannot be understood unless we consider the situations in which acts of speech occur'.

2) LEWIS, t.a.p. blz. 194 e.v.

sche Beschaffenheit der Sprachanfänge'[1] naast de grammaticale en psychologische gesteldheid, zij hebben het over 'Schein- oder Pseudo-begriffe' - bij MEUMANN en DEWEY ligt het accent meer op de affectieve en functionele momenten. De meer traditionele opvattingen der STERNS schetsen ons, meent LEWIS, een wat passief ingesteld kind, aan wie een woord door successieve gelijksoortige situaties min of meer wordt afgedwongen, ontrukt. MEUMANN en DEWEY 'emphasize the place of the situation in the child's activity' (p. 199). Het feit dat het kind het woord bal betrekt op een bal, een sinaasappel, de maan, kan, meent DEWEY, alleen begrepen worden als wij het substantief bal waarderen als activiteitsimpuls. Een bal is rond en geschikt om mee te gooien; de ronde vorm van de maan herinnert het kind aan iets, waarmee het gegooid heeft; met de maan - zou hij kunnen gooien, vandaar de naamsoverdracht. De situatie, of bepaalde aspecten ervan, drijft (drijven) tot (hier) lexicale activiteit, en het is juist deze lexicale activiteit, op zo natuurlijke wijze voortvloeiend uit de situatie, die voor onze 'therapie' van zo grote betekenis is.

Men zou bij BÜHLER een lichte neiging kunnen constateren zich van de situatie te distanciëren. Onloochenbaar, zegt hij, bestaat er een concrete spreeksituatie (waar zou hij anders zijn organon-model aan moeten ontlenen en op baseren?), maar even onloochenbaar is het dat er 'situationsferne Reden' bestaan: ganse boeken zijn er mee gevuld. Hij spreekt van een 'Befreiungsschritt' in de 'Werdegang der Menschensprache' en bedoelt daarmee de bevrijding 'von den Situationshilfen; es ist der Übergang vom wesentlich empraktischen Sprechen zu weit gehend synsemantisch selbständigen (selbstversorgten) Sprachprodukten' (blz. 366, 367). 'Situationsferne Reden' als twee maal twee is vier zijn 'entlassen aus dem Hier, entlassen aus dem Jetzt', in hun geheel ontheven aan de accidentia ener feitelijke spreeksituatie. Wel zegt hij: 'Situation und Kontext sind also ganz grob gesagt die zwei Quellen, aus denen in jedem Fall die präzise Interpretation sprachlicher Äusserungen gespeist wird'[2], maar de situatie-gebondenheid is voor

1) C. en W. STERN: Die Kindersprache[4], Leipzig 1928, blz. 185 e.v.

2) BÜHLER, t.a.p. blz. 149. Zie echter REICHLING, blz. 402: 'Dit laatste is 'n halve waarheid: de preciese interpretatie behoeft evenzeer de *woord-betekenis* zelf'. Hebben we bij 2 × 2 = 4 wel met een 'Situationsferne Reden' te doen? Zo zeker als 2 × 2 = 4, op deze vergelijking zal BÜHLER doelen, is een conclusie in een situatie.

hem toch doorgangsstadium, dat de mens op zijn vlucht naar hoger beneden zich moet laten. Maar: het lagere-school-kind is situatie-gebonden en komt aan de bevrijding uit het hic-et-nunc niet toe. Voor ons doel blijken de inzichten van LEWIS - DEWEY waardevoller te zijn dan die van GARDINER - BÜHLER.

GARDINER onderscheidt enkele typen van situaties; tot een volledige typologie komt hij niet, wat ook niet wel mogelijk zal zijn. Hij spreekt (blz. 51) van Situation of Presence, Situation of Common Knowledge, Situation of Imagination. Eerstgenoemde situatie doet zich voor, wanneer een enthousiast auditorium met de kreet 'Encore' aandringt op bisseren; de tweede b.v. bij het doceren: Napoleon was defeated at Waterloo; de derde b.v. bij het vertellen ener anecdote. GARDINER'S situaties zijn, naar hun hoofdtrekken, gemakkelijk te analyseren en in hun analyse liggen zij helder voor onze geest: De concertzaal - de dirigent - het orkest - het geestdriftig gehoor; het schoollokaal - de docent - de discipelen; de huiskamer - een kring van vrienden - de verteller - de luisteraars. Er is telkens een 'de situatie beheersend' motief: de muziek; het historisch feit; de anecdote. Deze situaties liggen voor ons als gestructureerde gehelen, gevarieerd naar omvatting en bindend motief.

BLOOMFIELD plaatst ons voor moeilijkheden. In het hoofdstuk: The Use of Language omschrijft hij het begrip stimulus (blz. 23, 24). 'All these events, which precede Jill's speech and concern her, we call the speaker's stimulus'; en: 'The state of hunger and the sight or smell of the food are the stimulus', gesymboliseerd door S. In deze omschrijvingen nadert BLOOMFIELD'S stimulus-begrip GARDINER'S situatiebegrip, ook hier liggen gestructureerde gehelen met bepalende karakteristika en beheersende motieven. Maar op blz. 25 blijkt BLOOMFIELD twee soorten stimuli te onderscheiden: 'practical' stimuli van het type *S* (o.a. honger en het zien van voedsel) en 'speech' (of 'substitute' stimuli, zekere trillingen in de trommelvliezen, gesymboliseerd door *s*). De stimuli van het type S zijn na verwant aan het begrip situatie, zoals we zagen; ze bezitten persoons-betrokkenheid; de stimuli van het type *s* zijn prikkels in engere zin, meer zintuig-betrokken.

De moeilijkheid herhaalt zich op blz. 74 en 128. Op blz. 74 verdeelt BLOOMFIELD de spreekhandeling in drie stadia: A: the speaker's situation; B: his utterance of speech-sound and its impingement on the hearer's ear-drums; and C: the hearer's response. A en C, zegt hij,

omvatten alle situaties enz. Maar op blz. 128 heet A ‘the speaker's stimulus’.

Voor BLOOMFIELD zijn situatie en stimulus klaarblijkelijk identiek[1], hij gebruikt beide termen, op een uitzondering na (zie boven *s*) zonder onderscheid. Het komt ons voor dat deze identificatie oorzaak van verwarring en onduidelijkheid wordt.

GARDINER onderscheidt beter. In de § waarin hij ‘Meaning and thingmeant’ bespreekt (blz. 29 e.v.) schrijft hij (blz. 32): The biologist will regard the thing-meant as the ‘stimulus’ to which the meaning is the ‘reaction’. Uitgaande van dit ‘biologisch’ inzicht kan men tot een nadere bepaling van de relatie stimulus-situatie komen. The thingmeant, heeft GARDINER met grote nadruk betoogd, is deel van de situatie, een belangrijk deel, wij kenschetsten het als de ge-wìl-de kern (blz. 370). Maar het blijft déél en heeft een plaats bìnnen de situatie. Als we thing-meant door het functioneel aequivalente stimulus vervangen, valt ook de stimulus binnen de situatie.

Zonder een prikkel die op de spreker inwerkt, ontstaat geen ‘speech’. Deze prikkel kan extra-personaal, hij kan ook intra-personaal zijn, voortkomen uit buiten de persoon liggende feiten en omstandigheden, doch evenzeer uit innerlijke reflecties of emoties. Zonder een prikkel geen reactie; zonder een thing-meant - heeft de spreker niets te zeggen. In ‘speech’ betekent reactie zeker niet een automatisch of gefixeerd reageren: het spreken geeft een verhoogd gevoel van werkelijkheid, dat nieuwe elementen toevoert, die fungeren als stimuli voor nieuwe linguïstische reacties. Deze reacties zijn zeker gedeeltelijk ge-wil-d. Het zou onjuist zijn het spreekproces te zien als een afgesloten, onbeïnvloedbare stimulus-reactie. Het verschijnsel ‘speech’ is onverklaarbaar zonder enerzijds aanvaarding van externe of interne stimuli, zonder anderzijds volitionele beïnvloeding. ‘To do full justice to realities, equal stress must be laid upon the liberty of speech and upon its dependence’ (blz. 253). De afhankelijkheid kan men terugvoeren tot het thing-meant als stimulus, de vrijheid is gericht op mogelijkheden binnen de situatie, die, bewust, uitgediept of vergroot kan worden.

In deze laatste mogelijkheden ligt de fundamentele betekenis van de situatie tegenover de stimulus, parallel, zou men kunnen zeggen,

1) Zie ook het zaakregister: situation *see* stimulus. Vgl. bv. nog blz. 26 en 139.

aan de verhouding humaan-animaal niveau. En deze mogelijkheden liggen gelijk uit het opstelwerk van hoofdstuk XVII bleek, binnen kinderlijk bereik[1].

Ten slotte REICHLING. REICHLING constateert in GARDINER'S situatie-opvatting een tekort aan analyse: er is een zeer groot verschil tussen een 'setting in which speech can alone become effective' (G. blz. 49) en een 'setting in which speech is effective'. Dit fundamentele onderscheid is GARDINER, naar REICHLING'S oordeel, ontgaan, evenals BÜHLER[2].

Terecht denkt REICHLING zich binnen het ruimere gebied *a* het beperkter gebied *b*. Voor dit beperkter gebied, dat voor hem een tweede situatie is, introduceert hij de term 'veld van gebruik' (blz. 400). Het veld van gebruik is afhankelijk van, wordt psychologisch gesproken gestructureerd door het begrepen taalmoment. Men zou ook kunnen zeggen: het is dat deel van de (eerste) situatie, dat via taal beheerst wordt door interpretatie van de gebruiker.

REICHLING demonstreert zijn situatie-opvatting aan het communicatief taalgebruik: hij bepaalt de situatie t.a.v. 'spelers' (*b* en *d*) en 'inhoud' (*a* en *c*):

a. Een situatie is noodzakelijk een situatie van 'iets'; zij is situatie minstens ten opzichte van één bepaald punt.
b. De actieve persoonlijkheid van de taalgebruiker.
c. De situatie wordt beschouwd als mogelijkheid t.o.v. een veld van gebruik.
d. Het communicatie-proces veronderstelt twee ervarende individuen, waarin het gebruiksgeheel tot stand komt; het veronderstelt dus noodzakelijk de doelstelling op de gebruikseenheid.

Het situatiebegrip van de linguïstiek wordt nu als volgt gedefinieerd: '*het geheel van ervarings-mogelijkheden*, waarin de taalgebruikers een

1) De stimulus staat o.i. tot de situatie vrijwel steeds in een subsumptie-verhouding, al zijn er wellicht gevallen denkbaar, dat de situatie in haar geheel als stimulus fungeert. Vermoedelijk zou echter doorwerkte analyse aantonen, dat steeds bepaalde situatiemomenten de eigenlijke stimuli vormen en dat de situatie slechts dan met stimulus identiek is, zolang zij in haar complex-kwaliteit wordt gezien.
2) REICHLING, t.a.p. blz. 400 en 401. We komen op blz. 375 op dit oordeel terug.

gebruiks-eenheid "*formuleren*"; d.w.z. waarin zij een zin "bouwen"; niet waarin zij de zins-*eenheid* als zodanig stellen, want dàt is het *veld van gebruik*' (blz. 403)[1].

REICHLING 'voltooit' het situatie-beeld door een viertal negatieve kenmerken: tot de situatie, in linguïstische belichting, behoren niet:

a. de actieve persoonlijkheid van de tot taalgebruik capabele mens;
b. het ik dat uit een situatie een gebruiksveld schept;
c. het ik in zover het over de taalmomenten beschikt om de situatie te beheersen;
d. de tijdens de formulering reeds geactueerde taalmomenten. Deze fungeren t.o. van elkaar wel weer als vast punt, maar zij behoren tot de formuleringshandeling, d.w.z. tot het spreken (schrijven) of horen (lezen).

Het kind ontmoet het leven in situaties, situaties die stimuleren tot lexicale activiteit, in woord, in schrift. 'Speech' zegt GARDINER, is afhankelijk èn onafhankelijk; gebonden aan het onderwerp, vrij in de uitwerking. Hetzelfde geldt voor de geschreven taal: ook hier kunnen de mogelijkheden die de situatie laat of biedt, in vrijheid worden benut. Het kind is tot het hanteren dezer vrijheid in staat gebleken: het is zijn kinderlijk recht dat de school hem tot het hanteren dezer vrijheid in staat stelt, in zelfgekozen of aangeboden situaties. Het is zijn menselijk voorrecht, binnen deze situaties zijn taalbegaafdheid te kunnen ontplooien.

1) Het lijkt ons niet geheel juist, dat GARDINER het fundamentele onderscheid tussen setting *a* en setting *b* (blz. 374) niet zou hebben opgemerkt. Binnen de situatie ligt het thing-meant, waarop de spreker doelt en dat de hoorder moet begrijpen. Maar het doelen op en het begrijpen van het thing-meant, eventueel via nadere informatie, schept automatisch binnen setting *a* een setting *b*, het gebied waarbinnen speech effectief is. GARDINER'S opvatting laat zich ook met bovenstaande vier 'vaste punten' van REICHLING vergelijken. Bij *a* en *c* valt zeker te denken aan het thing-meant, t.o. waarvan a) de situatie is en *c*) de ruimere mogelijkheden biedt. En wat *b* en *d* betreft: voor b) de actieve persoonlijkheid van de taalgebruiker noch voor d) de gemeenschappelijke doelstelling van twee ervarende individuen is GARDINER blind geweest: men zie § 26 e.v.: The 'modus operandi' of a simple act of speech. Ongetwijfeld komen echter REICHLINGS opvattingen door zijn betere systematiek en scherper analyse duidelijker naar voren

§ 4. Samenvatting

Drie steunpunten hebben we in de voorafgaande paragrafen gevonden.

1. REICHLING formuleert het situatie-begrip primair als een geheel van ervaringsmogelijkheden, waarin de taalgebruikers een zin bouwen. Dit is wat het kind doet in veel van zijn opstellen: Vaders vacantie; Ik mocht met Moeder mee; Verhuizen; Mijn verjaardag. Het slaagt er, meer of minder gelukkig, dikwijls verrassend gelukkig in, de zins-*eenheid* als zodanig te stellen en binnen de situatie, het geheel van ervaringsmogelijkheden, een afgerond geheel van ervaringsverwerking te scheppen als veld van gebruik.

2. Het kind zoekt voor zijn geschreven uitingen en behoeft voor zijn geschreven uitingen de realiteiten van het (kinderlijk) leven. Het ervaringsmoment overheerst en bepaalt de aard van het taalgebruik. Aan taal met een expressief karakter gaat het zich zelden te buiten, noch appelleert het overmatig aan medewerken, medeleven van anderen, het deelt gebeuren mee, het beschrijft gebeuren, het vertelt gebeuren. In de afgeronde gehelen van ervaringsverwerking die zijn opstellen overwegend zijn, is zijn taalgebruik indicatief, 'darstellend'.

3. In dit 'darstellend' taalgebruik leert het kind kennen wat het wezen der taal is, middel om anderen iets mede te delen. Het aanvaardt dit 'wezen der taal' even onbevangen als het voedsel dat het tot zich neemt, de lucht die het inademt, mits de school niet als storende en verstorende factor optreedt.

In de combinatie ligt de basis voor onze therapie:

Verwerking van de ervaringsmogelijkheden binnen de situatie wordt bereikbaar binnen het vrije stelwerk; de primaire functie der taal (men mag, met VERBURG zeggen: de primaire subfunctie der taal), de Darstellung, komt in het vrije stelwerk tot haar recht; ongezocht leert het kind binnen het vrije stelwerk de taal naar haar wezen kennen.

Vandaar dat wij het gestelde spelling-probleem trachten op te lossen op de basis van het vrije stelwerk.

XX. De taaldidactische basis

§ 1. Het lagere-school-kind belèeft de taal

In het eerste hoofdstuk van Naar een nieuwe didactiek 4a: Het taalonderwijs in de hogere klassen der L.S.[1] hebben we aangegeven wat voor ons grondslagen van modern taalonderwijs zijn: De geestelijke ontwikkeling van het lagere-school-kind, de samenhang tussen zijn geestelijke ontwikkeling en zijn taalontwikkeling, de problemen die de begrippenparen taal en spraak en taal en denken ook voor de taaldidactiek der L.S. scheppen. Deze grondslagen gelden onverminderd voor het raam, waarbinnen wij de oplossing zoeken van het spelling-probleem dat ons bezighoudt, voor het vrije stelwerk. Wellicht demonstreren zij zich bij geen onderdeel van het taalonderwijs sterker.

Op de in Hs. XIX gevonden steunpunten bouwen we verder. De therapie dient te vallen binnen de in dit Hs. aanvaarde principia en vindt tevens in deze principia haar begrenzing.

De betekenis van theorieën als die van BÜHLER en GARDINER voor de taaldidactiek der Lagere School schuilt vooral in haar totaliteitskarakter. BÜHLER onderscheidt Sender - Empfänger - Gegenstände und Sachverhalte, die door het Zeichen, de taalklanken, zijn verbonden; GARDINER spreekt van Speaker - Listener - Things spoken about - The actual words themselves. BÜHLER richt zich op de gesproken taal; GARDINER'S 'essential factors' (p. 28) zijn - na transpositie - ook bruikbaar voor de geschreven taal, doordat hij als verbindend moment: the actual words themselves aanvaardt i.p.v. de taalklanken. Na transpositie krijgen we dan: Writer - Reader - Things written about - The actual words themselves en alle op de schrijfhandeling betrokken momenten zijn aanwezig. BÜHLER en GARDINER leveren voldoende motief voor de stelling: Taal als totaliteit bestaand, dient als totaliteit te worden onderwezen, zeker op de Lagere School en zeker aanvankelijk.

Het is natuurlijk onjuist te menen dat de school de uitsluitende verantwoordelijkheid draagt voor de taalontwikkeling van het kind. De taalontwikkeling van het kind wordt gedragen door twee momenten, rijping en vorming. POS wijst er op dat men zich het begin van de taal

1) EGGERMONT, VAN OVERBEEKE en VAN DER VELDE, Groningen 1955, blz. 9-60.

enkel kan voorstellen als een biologisch-sociologisch begin, waaruit zich eerst later het ideeële aftakt[1]. Parallel hiermee loopt de gedachtengang van GESELL en ILG, zoals zij die in Infant and Child in the Culture of Today ontwikkelen onder het hoofd: Maturation and Acculturation[2]. Maturation en Acculturation, het biologisch en het sociologisch moment gaan samen vrijwel vanaf het eerste ogenblik dat het kind klank gebruikt en op klank reageert. Hierop wijst LEWIS. In Chapter III van zijn Infant Speech schrijft hij: 'But within a very few hours, the child's cry may be taken as a sign of discomfort.... We may say that the child's utterance has already become "expressive" of his condition' en als zodanig roept om verstaan te worden door een ander[3]. In Chapter IV herinnert hij aan de observaties van WATSON, HETZER en TUDOR-HART, LÖWENFELD, die allen concluderen tot reacties op geluiden in de eerste drie levensdagen. LÖWENFELD concludeert 'that the child may normally be said to hear on his first day'[4]. We constateren hier een samenhang die nimmer meer verloren gaat en die de taalgroei van het kind stuwt zowel in de prae-scolaire als in de scolaire periode, al verschuift het accent in de scolaire periode in de richting der taalvorming. Maar voor men eisen mag gaan stellen aan de mondelinge en schriftelijke taalgevormdheid van het kind (tot de schriftelijke taalgevormdheid behoort het zuiver schrijven der w.w.), zal het gerijpt moeten zijn als schoolkind en gerijpt in zijn mondeling en schriftelijk taalgebruik, zal het, m.a.w. moeten beschikken over een naar de maatstaven der Lagere School aanvaardbare mondelinge en schriftelijke taalbeheersing.

Deze taalbeheersing is in de onderbouw, de eerste vier leerjaren, zeker nog niet verkregen, enkele specifiek taalbegaafde leerlingen wellicht uitgezonderd. Het jonge kind belèeft de taal, het is in hoge mate morphologisch indifferent, in mindere mate structureel indifferent, wat in zijn opstellen tot uiting komt. Het heeft belangstelling noch voor abstracte vormkwesties noch voor abstracte onderscheidingen, het

1) POS: Oorsprongsproblemen. Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie dec. 1946. In ditzelfde artikel schrijft POS dat de oorsprong van de taal alleen kan liggen in het redelijk vermogen van de mens, dat zowel het voluntatieve als het emotionele en intellektuele omvat. Ook hij ziet de taal dus als een totaliteit, hier minder naar haar functie dan naar haar bronnen.
2) GESELL en ILG, t.a.p. p. 40.
3) LEWIS, t.a.p. p. 21.
4) LEWIS, t.a.p. blz. 38.

vraagt inhoud en als natuurlijk samenhangend met deze inhoud kàn het, mits tactvol geleid, voor vormkwesties en woordonderscheidingen belangstelling gaan krijgen, zelfs kàn, in gunstige gevallen, zich een zeker spellinggeweten en een zekere spellingtrots ontwikkelen. Acht men de producente van het volgende, zeker niet slechte, opstel (3e klas) of de auteur van het opstelletje op blz. 318 ‘rijp’ voor woordsoortenonderscheiding en woordbenoeming?

> Kees reedt op de weg midde op de weg. Met de autoped dat was erg als je er onderkomt de ben je weg.
> Er kwaam een fiets aan Kees reedt de auto voorbij.
> De fiets was nu vlakbij.
> Toen kwaam Kees er onder.
> Hij viel bewusteloos.
> Hij werd gauw naar huis gebracht.
> Daar bracht ze hem in een bed dat was wat.
> Hij was ingebakt met verband.
> Zijn hoofd en zijn nek was helemaal met verband.
> De zuster was er bij of zijn moeder dat was een ongeluk. Het was zijn geschuld.
> Moet hij maar uitkijken.
> Het is toch wat. Nu legt hij thuis of in het ziekenhuis.

Bij het kind in de laagste klassen wordt de expressie nog niet geremd, het giet, zonder veel nadenken, zijn belevingen in de opwellende taalvormen. Het verkeert in wat SECHEHAYE noemt ‘le domaine affectif’, het terrein waar de sentimenten heersen en waar het kind niet los kan komen van zich zelf en van zijn omgeving. Men proeft in dit opstel het medeleven, het medelijden èn het ouderlijk milieu: ‘dat was wat’ - ‘het is toch wat’. Van ‘le domaine intellectuel’[1] is het nog ver verwijderd. Dit meisje is duidelijk nog een ‘unreflektiert gestaltendes Wesen’[2]. De juiste stijl is op het gevoel getroffen, van grammaticale regels is kennelijk geen gebruik gemaakt. Er is ‘unbewuszte Stil-

1) SECHEHAYE: La pensée et la langue. Comment concevoir le rapport organique de l'individuel et du social dans le langage. Journal de Psychologie 1933.

2) KROH: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes[11-12], Langensalza 1935, blz. 113.

entscheidung'[1)], die echter opgevoerd moet worden tot bewuste stijlcontrôle. Van het beste opstel uit klasse III (blz. 318 e.v.) geldt hetzelfde. Ook dit roversverhaal is in de eerste plaats beleefd. De directheid van de stijl, het stuwende rhythme, de gespannen verhaaltrant, de jacht naar de ontknoping getuigen van het plezier waarmee het kennelijk is geschreven. De jonge schrijver is ganselijk in zijn verhaal opgegaan, vandaar het slot, waarin hij zijn moraal-opvatting neerlegt: 'Maar de andere rover heeft zijn portie gehad, dat verscheker ik je'. De ondeugd moet immers worden bestraft. Aan zijn zin voor gerechtigheid is voldaan.

Ook bij de beste opstellen uit klasse IV en V treft ons dit 'opgaan in'. Eerst het beste opstel uit VI kenmerkt zich door een wat meer overdacht-beschouwende stijl.

Een prachtig staaltje van beheerste waarneming en van volkomen gelijkwaardige vormgeving vinden we in het volgende 'opstel', van een onzer beste oud-leerlingen, ook uit de VIe klas. Het getuigt van een koel, objectief gericht denken; dit meisje had de rijpheid bereikt van 'le domaine intellectuel', het kon afstand nemen van het object van haar beschouwing. Zij bezat de gerijpte verstandelijkheid voor 'kennis van taal'. Zij schrijft:

EEN KIJKJE IN DE RIDDERZAAL.

Wij kijken in een hoog en ruim vertrek. De zoldering bestaat uit hout, dat op zware balken rust. In 't midden hangt een lichtkroon. De muren zijn van steen. Als versiering hangen er platen en wapens en boven de ingang hangt de kop van een hert. Links tegen de muur staat een zware, met ijzer beslagen kast. Er tegen aan leunt een priester. Verderop is de grote schouw. Bij de schouw zit de graaf, een oude man, met zijn vrouw. De gravin draagt een mooie, met goud bezette, jurk. Haar hoofdversiersel is een gazen sluier, door een diadeem aan 't hoofd bevestigd. Op haar schoot zit haar jongste kind. Voor de voeten van de graaf zit op een prachtig kleed, een meisje met blonde krullen. Zij houdt een hond tegen zich aangedrukt. Achter in de zaal staan twee krijgslieden, die op hun wapens leunen. Allen luisteren aandachtig naar het gezang van de minstreel dat begeleid wordt door een harp.

1) HOPPE: Spracherlebnis und grammatische Form. Neue Wege im deutschen Grammatikunterricht. Stuttgart z.j. in: Der Deutschunterricht Heft 4, blz. 5.

In de volgende § geven wij aan binnen welke ‘gehelen van ervaringsmogelijkheden’ de taalgebruikers der L.S. normaliter ‘een zin bouwen’ (REICHLING blz. 403), anders gezegd: welke situaties zij aanwenden als motieven voor (vrij) schriftelijk taalgebruik.

§ 2. Naar ‘vertrouwdheid met taal’

De situatie-typen die GARDINER geeft: Situation of Presence, Situation of Common Knowledge en Situation of Imagination, zijn niet geheel toereikend om het ganse veld van ervaringsmogelijkheden der lagere-schooljeugd te vullen. De situaties die de lagere school kan scheppen en waarvan zij gebruik kan maken, zijn veelvuldiger en gedeeltelijk ook anders-soortig.

Het is in progressieve kringen langzamerhand communis opinio geworden dat het taalonderwijs op de L.S. dient te worden ingebouwd in de totaliteit van het onderwijs. Dit onderwijs is meer dan vroeger gericht op schoolse èn buitenschoolse activiteiten, het vraagt - en biedt - meer dan vroeger bevrediging van verstands- èn gevoelsleven. Deze eisen gelden ‘dus’ ook voor het taalonderwijs als geheel en zeker voor het onderdeel stellen. Vandaar dat men in stellen zou kunnen zien de totale schriftelijke expressie van het gevoels- en verstandsleven, zoals dat voortvloeit uit en samenhangt met schoolse en buitenschoolse activiteiten.

In deze schriftelijke expressie speelt naast de eigen beleving (Situation of Presence), schoolkennis (Situation of Common Knowledge), de eigen fantasie (Situation of Imagination), de lectuur, de schoolse en de buitenschoolse lectuur de grote rol. Deze lectuur is gedeeltelijk ontspannings- en verpozingslectuur, die de kinderlijke behoeften aan avontuur en romantiek, huiselijkheid en intimiteit bevredigt. Maar zij is ook lectuur met godsdienstige en algemeen-zedelijke tendentie, die het kind evenzeer behoeft en die men het evenmin onthouden mag. Zij kan zowel gewijde stof als profane stof met moraliserend karakter bevatten. Verhalen waarin naastenliefde, waarheidsliefde, opofferingsgezindheid, hulpvaardigheid en trouw een rol spelen, zijn bij velen zeker even geliefd als de humoristische anecdote, het bravoure-verhaal of de schildering van het trouwhartige gezinsleven. De lectuur als totaliteit geeft in velerlei zin bevrediging aan het hongerend gemoed en zij vormt een immer-vloeiende bron voor schriftelijke expressie.

Schriftelijke expressie stelt hoge eisen aan ordening, samenhang, zinsbouw en woordkeus. Van oudere kinderen mogen we vragen dat ze werken naar een zelf ontworpen en doordacht schema, dat in goede samenhang, chronologisch en (of) causaal, de gebeurtenissen op elkaar laat volgen. Zij moeten enig inzicht tonen in bouw en constructie van verhaal of verslag. Hoofd- en bijzaken moeten zij van elkaar weten te onderscheiden en dienovereenkomstig weten te behandelen. Zonder enige critische zin en critisch oordeel gaat dit niet. Zij dienen voorts te streven naar het gebruik van het juiste woord, naar klare en heldere, zij het eenvoudige, zegging. Maar een juiste woordkeuze vraagt intelligente arbeid.

De bewuste stijlcontrole (op L.S.-niveau) die wij als einddoel voor ogen hebben, is zonder enige denktucht niet bereikbaar. Aanvankelijk kan en zal de onderwijzer fungeren als taalgeweten, voor de klasse in haar geheel en voor de individuele leerlingen afzonderlijk, maar deze functie moet ten slotte op de kinderen zelf worden overgedragen: in het kweken van denktucht schuilt een stukje persoonlijkheidsvorming.

De gemoedsbevrediging enerzijds, de nagestreefde bewuste stijlcontrole anderzijds, vragen voor hun realisering een rijke veelvuldigheid van situaties, die - het kind is immers agerend subject - het best gekoppeld kunnen worden aan de schoolse en buitenschoolse activiteiten.

De schoolse activiteiten, die situaties scheppen die bron zijn voor schriftelijke expressie, zijn gemakkelijk in een overzicht te vatten. Dagelijkse ervaring en observatie wijzen de weg. De moderne school beschikt over tal van bronnen. De rijkste bron is de schoolse lectuur. De boeken die worden gebruikt vallen onder de volgende rubrieken: de gewone schoolleesboeken; de leerleesboeken; de klasse-bibliotheken voor de zaakvakken, geschiedenis - waaronder Bijbelse en kerkelijke geschiedenis -, aardrijkskunde, natuurkennis; de schoolbibliotheek.

De school accentueert vooral de eerste categorie, negeert veelal de overige, ofschoon vooral het meer zakelijk ingestelde kind gaarne historische stof verwerkt, zich gaarne aan aardrijkskundige beschrijving waagt en ook natuurhistorische stof gaarne hanteert. Vooral als deze zakelijke stof tot het kind gebracht wordt via die moderne onderwijsvorm, die we project, belangstellingscentrum, heemkern noemen. Het stellen is hier naar zijn inhoud even gevarieerd als het materiaal dat behandeld wordt en dat in feite onbegrensd is.

Wat DUYKER ergens noemt de 'leesomgeving', blijft van het grootste belang[1].

Schoolfilm en schoolradio, een tweetal modern-didactische hulpmiddelen die langzamerhand tot de onmisbare accessoires der school gaan behoren, leveren evenzeer hun aandeel, de film meer dan de radio. De wijze van werken die de N.O.F. (Nederlandse Onderwijs Film) toepast, is van grote betekenis voor de schriftelijke expressie. Vooralsnog kan de schoolradio de concurrentie niet weerstaan. Het klankbeeld is vluchtig. Luisteren vermoeit de kinderen meer dan zien. Het tekort aan visualiteit belemmert het opnemen en vast houden, zeker zolang de leerlingen niet getraind zijn in het maken van snelle korte notities, waaruit later een schriftelijk verslag kan groeien.

Er is, er kan althans zijn, een binding aan het tekenen. Taal en tekenen zijn de beide voornaamste expressievormen van het kind, in hun onderlinge samenhang grondig bestudeerd door KARL BÜHLER[2].

In de practijk van het lagere-schoolleven is tweeërlei contact mogelijk tussen taal en tekenen. In vele scholen is het langzamerhand gewoonte geworden de kinderen zelf hun opstellen te laten illustreren. Maar ook het omgekeerde is mogelijk, al wordt deze werkwijze in de school weinig toegepast. Men kan de tekening in een opstel beschouwen als een sieraad of als een zin-uitbeeldend complement, maar evengoed kan het verhaal gezien worden als de ver-woorde tekening. Het stellen, het beschrijven van, het fantaseren rondom laat zich gemakkelijk en natuurlijk aan het tekenen binden. Het hoeft niet altijd zo! (bij een tekening van een voetbalwedstrijd, jongen IIe klas):

> VOETBALLEN.
>
> Voetballen op het terijn. Daar komen de voetballers aan. De bal ligt in de miden. Daar floot de schijdsrechter. Het staat al één nul. Voor de belge. Hup belge, hup, laat de leeuw niet in zijn hempje staan. Hyp holand. Hijp laat de leeuw niet in zijn hempje staan.

1) Het Handbook of Suggestions for Teachers, London 1937, p. 382 geeft twee bronnen voor goed stellen: 'familiarity with books' en 'speech'.

2) KARL BÜHLER: Die geistige Entwicklung des Kindes[4], Jena 1924.

Ten slotte is er de binding aan de schoolcorrespondentie, locaal in grote steden, interlocaal en zelfs internationaal. Zij verheugt zich bij vele leerlingen in grote populariteit. Door haar levensechtheid is de schoolcorrespondentie een sterke prikkel tot schriftelijk taalgebruik.

De binding van de schriftelijke expressie aan buitenschoolse activiteiten loopt gedeeltelijk parallel aan die der schoolse activiteiten. Parallel, voorzover het de lectuur betreft en de kennis der omgeving, die immers veelal het materiaal biedt voor project, belangstellingscentrum, heemkern. Niet parallel in de binding aan buitenschoolse actualiteiten, waartoe we ook de schoolreizen rekenen[1)].

Van een tekort aan ervaringsmogelijkheden waarbinnen een zin te bouwen valt, van een tekort dus aan situaties, die stimuleren tot schriftelijke expressie, is nimmer sprake, behoeft althans nimmer sprake te zijn.

Er is behalve een sterk gevarieerde rijkdom aan stof een even sterk gevarieerde rijkdom aan vorm. Welke vorm wordt toegepast is afhankelijk van aard en aanleg van klasse en individuele leerling en van de aard der stof. Deze stof kan naar haar aard verhalend-beschrijvend, zakelijk-verstandelijk, 'artistiek' zijn. Tot de eerste categorie rekenen we de verschillende variëteiten van het opstel: het navertelde verhaal, het opstel naar een plaatje of naar een serie plaatjes, het vrije opstel naar een opgegeven onderwerp, het geheel vrije opstel, de brief. Opstel en brief zijn vaak emotioneel getint. Tot de tweede categorie rekenen we allereerst de beschrijving, de beschrijving van voorwerpen, platen, handelingen, gebeurtenissen, alle steunend op nauwgezette waarneming. Dan het résumé, de samenvatting in kernpunten van het gelezen verhaal, van de bestudeerde les. Een moeilijke oefening, die boven de intellectuele capaciteiten van velen onzer leerlingen ligt, maar waar de werkelijkintelligenten graag hun krachten op beproeven. Men kan voorts vragen om critiek, critiek op boeken, critiek op personen, uit de geschiedenis, uit de lectuur. Een oefening die het critisch vermogen vaak wakker roept, steeds stimuleert.

1) Wie de tabellen 1 en 2 uit hoofdstuk XVII vergelijkt met het boven gegeven overzicht, zal opmerken hoe de in vrijheid gekozen opstellen zich naar hun titels gemakkelijk laten onderbrengen in onze meer systematische rangschikking. Dit feit moge als bewijs gelden voor de betrouwbaarheid van dit aan ervaring en observatie ontleende schema.

En als derde categorie het ‘artistieke’ taalgebruik. Er zijn steeds kinderen die een niet onaardig versje schrijven, een vlot-lopende dialoog of een boeiend toneelstukje. Opdrachten van deze aard vallen bij leerlingen met kunstzinnige aanleg steeds in de smaak; zij betekenen een appèl op hun zeer persoonlijke mogelijkheden.

Deze oefeningen zijn niet alle geschikt voor alle leerlingen en alle klassen. De steloefeningen van de eerste groep, die met hun verhalendbeschrijvend, emotioneel-getint karakter, kunnen door de gehele school toegepast worden, de beide overige groepen, de zakelijk-verstandelijke steloefening en de meer artistieke uiting, passen meer in de hogere leerjaren, al zullen er in de middelklassen steeds leerlingen zijn, die tot prestaties van het niveau der hogere klassen in staat zijn.

Stelonderwijs op deze basis mag de pretentie hebben te leiden tot ‘familiarity with language’ en binnen deze tot ‘familiarity with verbs’. Deze vertrouwdheid heeft drie aspecten, een numeriek, een syntactisch, een morphologisch. Vertrouwdheid met een groot aantal w.w. wordt verkregen door het vele schriftelijk taalgebruik in zo verscheiden situatie. Al schrijvende ontstaat de syntactische vertrouwdheid, de koppeling van de verbale vorm aan persoon, getal en tijd, aan subject en moment van gebeuren. Alleen het derde aspect, de morphologische vertrouwdheid, vraagt, doch slechts in een aantal gevallen, speciaal opgebouwde zorg. Daarop is onze therapie gericht.

Smal is de basis waarop deze therapie berust zeker niet, in feite niet alleen breder, ook vaster in het persoonlijke taalgebruik gehecht, en door dit laatste ‘beleefder’ in de zin van intenser-beleefd dan de huidige. Vandaar dat wij experimenten in de door ons aan te geven richting met vertrouwen tegemoet menen te kunnen zien.

Doch eerst dient de baan voor deze nieuwe werkwijze te worden vrijgemaakt en dit kan alleen geschieden door eliminatie van alles wat naar systematisch grammatica-onderwijs zweemt, zeker in de vier laagste klassen. Dit betekent o.a. dat de verbale spelling zeker in de vier eerste leerjaren niet systematisch aan de orde wordt gesteld. Wat de onderwijzeres uit de IIe klas dan moet doen, die in een discussie zegt: ‘Het is zo gemakkelijk meneer als de kinderen vroeg weten wat een werkwoord *is*’, en die zich in haar onderwijs naar deze opvatting gedraagt is voor ons geen punt van specifieke overweging!

De taaldidactische basis sluit nauwkeurig bij de taaltheoretische aan:

1. Er is een overvloed van situaties waarbinnen:
2. de Darstellungsfunktion een overvloed van 'Gegenstände und Sachverhalte', 'things-meant' vindt, waardoor:
3. de leerlingen op natuurlijke wijze gebracht worden tot het besef der middel-doel-relatie, kenmerk van taal.

§ 3. De L.S. geeft te vroeg en te veel grammatica-onderwijs

De L.S. zoekt helaas te zeer en te vroeg wat zij meent kennis van taal te zijn. We kunnen LANGEVELD volgen als hij schrijft dat onderwijs zonder de basis van begrip onmogelijk is en dat kennis alleen zin heeft op grond van en met het oog op dit begrip, dat i.c. taalkunde en taalonderwijs afhankelijk zijn van het begrip der taal[1]. Alleen: voor de L.S. is 'begrip der taal' beter te vervangen door 'vertrouwdheid met taal'; de term 'begrip der taal' overschrijdt de mogelijkheden der L.S. De L.S. breekt echter haar eigen mogelijkheden af door een te vroege en te overmatige introductie van de structurele analyse. Taalmethoden die in het 3e of 4e leerjaar beginnen met het onderscheiden van en het aanleren van woordcategorieën en zinsdelen zijn uit den boze. We hebben hier een late doch hardnekkige en zeer fatale voortwoekering van vroegere logicistische taalbeschouwing, waarvan de L.S. zich nimmer heeft weten te bevrijden.

Lang heeft men gemeend dat grammatica niets was dan toegepaste logica. JESPERSEN citeert STUART MILL als 19e-eeuws representant dezer visie: 'Consider for a moment what grammar is. It is the most elementary part of logic .... The structure of every sentence is a lesson in logic' en BALLY als 20e-eeuws vertegenwoordiger: 'La grammaire qui n'est que la logique appliquée au langage'[2].

In Nederland is het niet anders geweest. DE VOS licht ons uitvoerig in. Het 19e-eeuwse moedertaalonderwijs was uiterst rationalistisch van aard. De bron waaruit lange jaren schrijvers van taalboeken hebben geput, is het werk van A.H. NIEMEYER: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, tot in

1) LANGEVELD: Taal en denken. Groningen 1934, blz. 2.

2) JESPERSEN: The Philosophy of Grammar[7]. London 1955, p. 47-48. Zie voorts de latere hoofdstukken in VERBURG: Taal en functionaliteit. Voor BALLY echter ook p. 387-388.

1854 toe uit het Duits vertaald. Het is een gesloten, in moeilijkheden opklimmend geheel: van lexicologie over etymologie en syntaxis naar de stilistiek, in zijn geheel gebaseerd op KANT'S reine Vernunft. 'Die goed zal schrijven, moet vooral goed leren denken'. 'Schrijf, zoals gij denkt, dan zult gij wel en schoon schrijven'. Een figuur als NICOLAAS ANSLIJN heeft een zwaar met taal-zonden beladen geweten. Hij is het vooral geweest die het tot geestdodends toe beoefenen van redekundige ontleding op de lagere scholen mogelijk maakte. Aan zijn Aanleiding tot de kennis der Nederduitsche Taal, zegt DE VOS, is mede het onheil toe te schrijven, dat daarna hele generaties in hun taalonderwijs getroffen heeft. We voegen er bij: tot op onze tijd toe!

HOPPE sprak van 'unbewuszte Stilentscheidung'. Bij de groei van 'unbewuszte Stilentscheidung' tot bewuste stijlcontrôle, kàn de grammatica behulpzaam zijn, vermoedelijk uitsluitend bij intelligente leerlingen als de schrijfster van het laatste opstel, maar zij moet in ieder geval worden aangepast aan het taalkundig vorm-vermogen.

Over het taalkundig vorm-vermogen van de leerlingen der L.S. is weinig bekend. Het zal, in capaciteit en ontwikkeling, zeker samenhangen met de rijping van een zich-zelf-bewust denken. Maar dit denken, dat tot het werkelijk begrijpen van grammaticale betrekkingen voert, zet normaliter eerst in in de loop der puberteit, d.w.z. na de L.S.-leeftijd.

Een bekwaam Nederlands taal-paedagoog en taaldidacticus als KRAMER twijfelde voor de oorlog reeds aan de mogelijkheid van succesvol vroegtijdig grammatica-onderwijs[1]. Hij bespreekt met ingenomenheid de inzichten van BALLY en SECHEHAYE, de twee grote taalpaedagogen uit de Geneefse school. BALLY'S: La crise du français. Notre langue maternelle à l'école[2] heeft hem sterk gegrepen. BALLY acht de waarde van de theoretische grammatica voor het moedertaalonderwijs zeer gering. Te vroege analyse acht hij uit den boze: 'Nous préférons procéder comme le fait la méthode globale pour enseigner la lecture'[3]; dus

1) KRAMER: De plaats van de spraakkunst in een geconcentreerd moedertaalonderwijs, Levende Talen no 89, blz. 128 en *idem*: Twee taalpaedagogen uit de Geneefse school en hun betekenis voor het grammatica-onderwijs. N.T. 31, blz. 289.
2) BALLY: La crise du français. Notre langue maternelle à l'école, Neuchatel - Paris, 1930.
3) BALLY, t.a.p. blz. 111.

begint hij zijn moedertaalonderwijs niet ‘par éplucher les petits signes grammaticaux, articles, pronoms, prépositions, conjonctions, encore moins les concepts abstraits (temps, modes, voix, etc.)’, en laat hij dienovereenkomstig de technische termen die deze begrippen aanduiden, voorlopig ter zijde. Zij zijn voor het leren gebruiken van de taal volstrekt nutteloos. ‘La grammaire théorique, ..., codifiée dans des règles rigides, est, non pas le point de départ, mais le couronnement de l'étude’ (p. 101; vgl. p. 146).

Onze L.S.-grammatici kennen deze wijze afzijdigheid niet, deze stille eerbied voor de eigen groei. De vraag van het wanneer, dikwijls belangrijker dan die van het wat, speelt niet in hun overwegingen. Zij dringen zich met hun ‘theoretische’ beschouwingen zo vroeg mogelijk aan het kind op. BALLY heeft hun iets te zeggen, ook ROUSSEAU, voor wie immers niet het winnen van tijd, maar het verspelen ervan de belangrijkste regel voor de gehele opvoeding was[1)].

Voor SECHEHAYE is grammatica ‘une étude de statique’, zijn object is ‘la langue’, en daarin in het bijzonder ‘les procédés de combinaison: la grammaire syntagmatique’. Het grammaticale verschijnsel is hem een vast gegeven vorm, gefixeerd in het algemeen gebruik; denkvorm, als zodanig gegroeid uit het levende gebruik, la parole. Daarom moeten de oorsprongen der grammatica gezocht worden in dit prae-grammaticale stadium; de grammatica is niets dan de normalisatie en de stabilisatie van het persoonlijk gebruik[2)]. Voorzover de L.S. aan dit normaliseren en stabiliseren toekomt, hoe zal zij normaliseren en stabiliseren als zij nimmer of te weinig gelegenheid schept voor persoonlijk taalgebruik?

Na de oorlog oordeelt een ander ervaren taaldocent, STUTTERHEIM, over de mogelijkheid van vruchtbaar grammatica-onderwijs op de L.S. even sceptisch. Hij wijst, in wat andere bewoordingen dan wij deden, eveneens op het ontbreken van ieder wetenschappelijk fundament, waarop dit grammatica-onderwijs zou moeten steunen. Wat er in het individuele taalorganisme gebeurt tussen het zesde en het twaalfde levensjaar is zelfs niet voor één kind systematisch onderzocht. Van wat *de* twaalfjarige sprekend en luisterend, schrijvend en lezend presteert, weten we, exact-wetenschappelijk gesproken, weinig[3)]. De L.S. is in

1) ROUSSEAU: Emile. Ed. Richard. Paris s.d.p. 82.
2) KRAMER: N.T. 31, blz. 294.
3) STUTTERHEIM: Taalbeschouwing en taalbeheersing. Amsterdam 1954, blz. 71.

deze volkomen slavin der traditie zoals zij dat in de 19e eeuw was (Deel I, Historie blz. 98). Als STUTTERHEIM in de eerste klasse vier maanden lang elke grammatica-les aan onderwerp en gezegde heeft besteed, moet hij aan het eind van deze leerperiode vaststellen, dat slechts enkele leerlingen voor een 10 in aanmerking komen, ook als hij bij zijn pogingen door de classicus is gesteund, die zes uur per week naar aanleiding van de vormen de functies ter sprake brengt. De oorzaak? De stof is over het algemeen te moeilijk voor een 12-jarige, ook al ligt zijn intellect boven het normale. En a fortiori geldt dit voor de 11- of 10-jarige, die reeds op de lagere school met die stof moet worstelen. Zijn intellect reikt niet tot het voor een volledige beheersing van de grammatische termen vereiste abstractie-niveau[1]. Hoe juist deze conclusie is, is gebleken uit de trieste resultaten uit Deel II Research, speciaal uit de hoofdstukken Herkenning en Motivering. We releveren: Wat de woordsoorten betrof: substantieven, adjectieven, pronomina, telwoorden, lidwoorden worden als w.w. aangeduid; omgekeerd w.w. herhaaldelijk als niet-verbale categorie.

Hoe wijs was BALLY toen hij besloot zijn moedertaalonderwijs niet te beginnen 'par éplucher les petits signes grammaticaux'[2].

STUTTERHEIM vindt steun bij HOPPE. HOPPE begint, in Nederlandse ogen, laat met het grammatica-onderwijs. Tien jaar lang heeft het kind waarmee hij over zijn taal gaat spreken, al zijn belevingen geformuleerd in klank en rhythme, geleid door het gevoel. 'Deshalb musz beim 10-12-Jährigen in dieser Sprachschicht auch der Ansatzpunkt für das Lehrverfahren liegen. *Hüten wir uns, in den natürlichen Sprachvorgang des Kindes durch ein vorzeitiges Bewusztmachen zerstörend einzugreifen*. (Cursivering v.d.V.) In glücklicher Einfalt vermag noch der Zehn- bis Zwölfjährige zu plaudern und zu schildern; kein Zweifel am Mittel zerstört seine Ausdrucksfreude'[3].

1) STUTTERHEIM: t.a.p. blz. 150. Hij trekt helaas niet de zo voor de hand liggende conclusie uit zijn eigen redenering: 'Lagere School: Stop this nonsense!'
2) Een merkwaardige ervaring deden we na het schrijven van het bovenstaande op in een Ie klas U.L.O. De docent sprak over 'getal' als over een bekend begrip (het betrof het al dan niet toevoegen van de meervouds-s in het Frans). De instructie sloeg niet aan. Bij onderzoek bleek dat slechts 7 van de 38 l.l. hier bij 'getal' aan een grammaticale categorie dachten, de overigen dachten aan getallen uit de getallenrij. 'Ik dacht aan 6, 7,' zei er een.
3) HOPPE, t.a.p. blz. 7.

Voor het gros van onze 10-12-jarige Nederlandse leerlingen is dit - wat idyllisch-sentimenteel getekende - geluk niet weggelegd: het uitdrukkingsmiddel taal wordt hun in zo vertekende vorm opgedrongen, dat er slechts zelden van Ausdrucksfreude sprake kan zijn.

Deze eenzijdige - onjuiste - didactiek heeft geen ander effect dan dat zij de taalzekerheid schaadt en de taalonzekerheid vergroot[1]. Het is mogelijk dat sommige, misschien zelfs wel een aantal kinderen, vooral weer: de intelligenten, op grond van deze logicistisch georiënteerde didactiek tot een zekere taalkènnis komt, de lagere schooljeugd in haar geheel gezien, geeft men stenen voor brood. 'Wenn man sich auf der Unterstufe bemüht, in sachlicher Form gedankliche Beziehungen zu erläutern und zu üben .... so mutet man dem Kinde etwas zu, für das die geistige Reife noch nicht da ist', zegt HOPPE (blz. 8). Onze onderzoekingen bevestigen zijn opvatting. Men zal goed doen met het bewustmaken der grammaticale relaties te wachten tot het moment waarop bij de ontwikkeling tot volwassene de ontwikkeling van het meer abstracte denken inzet, derhalve tot de (tweede) puberteitsperiode. Men zal hiertoe te eerder bereid zijn als men LANGEVELD'S requisitoir in Taal en Denken, hoofdstuk I: Bezwaren tegen de gangbare grammatica (blz. 8-35) nog eens overleest. Dat zij niet uitgaat van goed geformuleerde steunpunten, dat haar uitspraken onderling veelal tegenstrijdig zijn, beide goeddeels het gevolg van het ontbreken ener gefundeerde criteriologie, ervaart men pijnlijk als men naar grammaticale grondslagen zoekt voor een verantwoorde didactiek voor het zuiver schrijven der w.w.-vormen. 'Een elementair maar essentieel inzicht in de structuur der taal als middel van uiting en verstandhouding' (t.a.p. blz. 34) mag bij de beschaafde mens niet ontbreken. Accoord, maar het is niet de taak der L.S. dit inzicht bij te brengen[2].

1) Bij een leerlinge ener VIe klas vinden we in een werkwoordsoefening: De reizigers hebben de rivieren doorgewaad en de woestijn doorgekruist. Zonder op de fouten de aandacht te vestigen, laten we haar de gehele oefening lezen. Zonder aarzelen leest ze: De reizigers hebben de rivieren doorwaad en de woestijn doorkruist.

2) STELLWAG schetst op gevoelige wijze het instinctief verzet, ter wille van het kind, 'tegen de mechaniserings- en techniseringswoede, die aan elk onderdeel van natuur en cultuur zijn "wezen" dreigt te ontnemen'. (Begane wegen en onbetreden paden, hoofdstuk VII). Haar betoog geldt zeker ook voor dat onderdeel der cultuur dat taaldidactiek der L.S. heet.

§ 4. Bezwaren tegen de huidige werkwoordelijke grammatica

De conclusie aan het slot van § 3 impliceert dat we ook de hoeveelheid grammatica, die nodig is om tot een zuiver schrijven der w.w. vormen te komen, beperken tot het striktst noodzakelijke minimum en dat we dit minimum eerst dan naar voren schuiven, als verder uitstel onmogelijk is. In de practijk zal dit betekenen dat de verbale spellingregels eerst in het VIe leerjaar aan de orde worden gesteld. Er blijft voldoende tijd voor 'oefening' over.

Van een eigenlijke verbale grammatica is op de L.S. trouwens weinig of geen sprake. Wat grammatica genoemd wordt is in wezen niet anders dan een drievoudig pogen: de leerlingen vertrouwd te maken *1*. met de gangbare verbale terminologie, *2*. met derzelver geijkte omschrijvingen en *3*. met de toepassing op cliché-voorbeelden. Terminologie, definities, toepassing, de historie bewijst het, worden klakkeloos overgeplant van schoolgeneratie op schoolgeneratie. Men is er zich niet van bewust dat deze 'grammatica', geladen als zij is met problematiek, niet alleen het bevattingsvermogen van talloze L.S.-leerlingen te boven gaat, maar vooral een gericht en in betrouwbare uitkomsten resulterend denken onmogelijk maakt. Zij is in zich zelve een gevaar.

De L.S., niet-opleidingsschool, heeft een betrekkelijk beperkt programma, dat kan variëren, doch normaliter niet verder gaat dan de termen werkwoord, vaak met een definitie, de onderscheiding zwak-sterk, tegenw. en verl. tijd, deelwoord en hulpw.w., stam, soms aantonende en gebiedende wijs. De L.S.-opleidingsschool breidt, alweer: normaliter, het terrein aanzienlijk uit: naar voren komen vier wijzen: onbepaalde, aantonende, aanvoegende en gebiedende wijs, meestal ook de naam infinitief, de volledige tijdenscala met de volledige naamsaanduiding, de onderscheiding voltooid - onvoltooid of verleden - tegenwoordig deelwoord (ook wel beide paren), persoon, getal met nog een aantal andere begrippen die voor de spelling indifferent zijn. Beide schooltypen behandelen de complicaties met je, soms ook die met jullie, U, gij.

De kernbegrippen zijn voor beide schooltypen gelijk: 1. werkwoord (met definitie), 2. sterk-zwak, 3. de stam, 4. de tijden. Is datgene wat de L.S. met betrekking tot deze termen onderwijst, bestand tegen critiek?

1. De definitie van werkwoord.

'Het is zo gemakkelijk meneer, als de kinderen vroeg weten wat een werkwoord *is*'. Grammaticale Wesensschau wordt klaarblijkelijk verondersteld binnen kinderlijk bereik te liggen: Wat een werkwoord *is*! De kinderkens kan klaarblijkelijk zijn geopenbaard wat de corypheeën der taalwetenschap verborgen blijft. Vanaf het spraakkunstfragment van 1568 hebben in Nederland kleine en grote grammatici naar een adaequate, bevredigende definitie gezocht[1]. In de vorige eeuw nog heeft L.A. TE WINKEL over de definitie van het w.w. een scherpe en zeer scherpzinnige polemiek gevoerd met BRILL[2]. BRILL'S definitie wordt verworpen, doch ook TE WINKEL'S eigen definitie is geen lang leven beschoren geweest. In 1877 schreef VAN HELTEN: Het werkwoord in zijne vervoeging en afleiding, als eerste gedeelte van het IIe stuk zijner Nederlandsche Spraakkunst. Hoofdstuk I: Algemene beschouwing van het werkwoord (verbum) opent hij met een definitie, die in onze tijd weer vergeten is. 'Een afdoende definitie van het werkwoord stuit op allerlei moeilijkheden', schrijft DE VOOYS (Nederlandse Spraakkunst[3], blz. 114). Hij wijst de definities van TERWEY en DEN HERTOG, de twee Nederlandse grammatici van betekenis die het dichtst bij de L.S. hebben gestaan, af[3].

WUNDT meent dat men van twee gezichtspunten uit kan trachten het begrip werkwoord te-bepalen: 'Einmal nämlich kann men diesen Begriff aus der Mannigfaltigkeit seiner eigenen concreten Gestaltungen zu gewinnen, und sodann kann man ihm nach seinem Verhältniss zu dem ganzen des Satzes und zu den andern Satzbestandtheilen zu bestimmen suchen. Das erste liesze sich in der üblichen logischen Ausdrucksweise als die Ermittelung seines *Inhalts*, das zweite als die seines *Umfangs* bezeichnen'[4].

Terecht meent WUNDT dat een bepaling naar de inhoud het eenvoudigst is, maar het gevaar is groot dat men deze inhoud te beperkt ziet. De inhoud omvat nl. meer dan een 'Thätigkeit' of een 'Vorgang'. De

1) Zie Deel I: Historie.
2) De Taalgids 2 (1860), blz. 169 e.v.: Over de noodzakelijkheid der toepassing van de stelling: een woord staat onmiddellijk alleen in betrekking tot eene voorstelling. Zie ook Taalgids 3.
3) Zie ook Deel I: Historie, blz. 113, noot 1.
4) WUNDT, t.a.p. tweede deel, blz. 130.

aristotelische categorieënleer heeft dit gevaar reeds onderkend, maar ook zij is er niet in geslaagd in een definitie het 'Gesamtbegriff' weer te geven. Zij kwam niet verder dan de onderscheiding van een viertal categorieën, die WUNDT aanduidt met 'thun', 'leiden', 'haben', 'liegen'.

Een parallelle onderscheiding vinden we bij JESPERSEN[1]. De verba moeten op grond van een aantal onderscheidende criteria stellig als afzonderlijke woordcategorie worden behandeld. Naar hun betekenis kunnen zij worden verdeeld in w.w. 'that denote action - he eats; that denote some process - he grows; that denote some state or condition - he sleeps'. Er blijft dan een aantal over die moeilijk onder deze categorieën te brengen zijn: 'he resists, scorns, pleases'. In wezen is deze wijze van 'definiëring' even primitief als die van VAN HEULE (Deel I: Historie blz. 51). 'Werkwoorden geven aan, wat mensen, dieren of dingen *doèn*', is een definitie die men in de L.S. herhaaldelijk ontmoet. Zij omvat niet meer dan wat WUNDT met 'Thätigkeit' aanduidt, één kenmerk van een veelduidig begrip. Het zoeken naar en werken met definities blijft voor de L.S. een riskante bezigheid, ook al door de taakverzwaring wegens de noodzakelijkheid van op een definitie volgend deducerend denken. Men doet het veiliger zonder.

2. De onderscheiding zwak-sterk.

De L.S. hanteert vroeg en veelvuldig de onderscheiding zwakke en sterke w.w. Een aanvaardbare grammatica voor de M.S. als ERNÉ-SMIT: Nieuwe Nederlandse Spraakkunst[2] durft deze termen (ten halve!) laten vervallen. Aan GRIMM'S romantische 'motivering' hebben we weinig; zij geeft geen grammaticaal-relevant onderscheidend criterium[3]. ERNÉ-SMIT geven de voorkeur aan de door VAN HAERINGEN naar voren geschoven termen regelmatig en onregelmatig; de eveneens door VAN HAERINGEN verdedigde benamingen: stamwisselende en niet-stamwisselende verba durven zij vermoedelijk niet aan[4]. Voor de L.S.

1) JESPERSEN, t.a.p. blz. 86-87.
2) Groningen 1954.
3) GERLACH ROYEN noemt beide termen 'dwaas'. Taaie onregelmatigheid. N.T. 35, blz. 209.
4) VAN HAERINGEN: De taaie levenskracht van het sterke werkwoord. N.T. 34, resp. blz. 244 en 252. Voor de M.S. lijken ons de bezwaren tegen het laatste paar minder groot dan voor de L.S. GERLACH ROYEN neemt de 'ruimere en juistere benaming van VAN HAERINGEN' stamwisselend en niet-stamwisselend over. (Taaie onregelmatigheid. N.T. 35, blz. 209). VAN LOEY spreekt, positiever, van stamwisselend en stamvast. (Middel-Nederlandse Spraakkunst I, Vormleer. Groningen-Antwerpen 1948, blz. 55). Aangezien echter de keuze van een dezer beide paren met zich meebrengt introductie van het begrip stam, kiezen wij voor regelmatig en onregelmatig.

prefereren wij, als wij de onderscheiding nodig hebben, regelmatig - onregelmatig, al zal dit begrippenpaar dan eerst in de slotperiode aan de orde kunnen worden gesteld. De termen zwak en sterk, leeg en niets-zeggend als zij zijn, in ieder geval grammaticaal-indifferent, kunnen beter worden losgelaten.

3. De term stam.

Veelal worden de leerlingen reeds in het IIIe leerjaar met de term stam geconfronteerd. Niet steeds op gelukkige wijze. Men vindt de stam, wordt vaak geleerd, door van het w.w. *en* of *n* weg te laten. DEN HERTOG wist beter: men zie zijn 'typologie' van stamvormen (Deel I: Historie blz. 114). Voor leerlingen der L.S., die het zuiver schrijven der w.w.-vormen moeten leren, een zeer onzuiver directief. Blijkens het hoofdstuk Motivering blijft vele l.l. deze term vreemd, weten zij niet wanneer zij hem en hoe zij hem tot uitgangspunt hunner redenering moeten maken (zie blz. 269 enz.). Om de infinitieven (te) vergroten, (te) hechten, (te) belasten goed te schrijven, is het begrip stam volkomen overbodig; toch komt hij bij deze vormcategorie herhaaldelijk voor. Bij vormcategorie 2, teg. tijdsvormen op *t*: wandelt, herkent, schelt aan, noteert, berokkent, aarzelt, is hij noodzakelijk, maar men vindt hem uiterst sporadisch. De oorzaak van dit ondoeltreffend gebruik schuilt zeker gedeeltelijk in zijn abstract karakter. Een groot aantal l.l. ziet tussen w.w. en stam geen directe relatie, de stam is voor hen een geïsoleerde vorm, die nergens 'aardt'. Tot de bepaling van de stam moeten de l.l. komen via een denkhandeling, die in het taalgebruik geen oorsprong heeft en pas succesvol verloopt als zij ontvankelijk zijn gebleken voor bloot-formele training: lezen - lees; spelen - speel enz. Doch velen bezitten noch verwerven deze ontvankelijkheid, vandaar de moeizaamheid waarmee wat wij in hoofdstuk XIII (blz. 134) noemden de continu-redenering, van stapel loopt.

De term stam moge vakwetenschappelijk van waarde zijn, voor de verbale spellingdidactiek der L.S. is hij eer een bezwaar dan een steun-

punt. Toch dient de L.S.-leerling te weten hoe hij de vorm die met de term stam wordt aangeduid, kan vinden; deze vorm is nu eenmaal fundament voor de spelling van de 2e pers. enk. en mv. en 3e pers. enk. t.t. en van de v.t. van zwakke w.w. Maar het is mogelijk aan deze vorm zijn abstract karakter te ontnemen. Men kan i.p.v. stam spreken van de ik-vorm, die vorm (van de t.t. aant. wijs) die bij het pronomen ik behoort en die steeds aan de stam gelijk is: ik lees, ik speel. JESPERSEN heeft de concretiserende betekenis van soortgelijke combinaties terdege gezien (zie blz. 393): he eats - he grows - he sleeps - he resists. Terecht zegt hij: 'If we combine a verb with a pronoun as in the examples given (or with a noun: the man eats, etc.) we discover that the verb imparts to the combination a special character of finish and makes it a (more or less) complete piece of communication'[1].

Er bestaan bezwaren tegen de introductie van dit hulpmiddel: er is naast de ik-vorm van het praesens de ik-vorm van het praeteritum: ik las, ik speelde; buitendien kennen de impersonalia die natuurverschijnselen uitdrukken noch de groep gebeuren, bevreemden enz. een ik-vorm, wel een stam. Maar dit is nauwelijks een bezwaar: al deze w.w. hebben een constante woordvorm, die niet geconstrueerd behoeft te worden, maar die kan worden geleerd: het regent, het hagelt; het gebeurt, het bevreemdt mij enz. De term stam is niet, wat JESPERSEN prijst in het w.w., een 'life-giving element' (blz. 86); de syntactische combinatie die wij voorstellen, is het wel. En in deze vervanging kan winst schuilen.

4. De 'tijden'.

Grote moeilijkheden geeft ook - men herinnere zich de droeve resultaten in het hoofdstuk Herkenning - de grammaticale tijdsaanduiding: Een t.t. kon v.t., dw. of infinitief zijn; in het algemeen: ieder van deze vier categorieën kon ieder der drie andere zijn. Over de genese van het grammaticale tijdsbegrip, over de mate van beheersbaarheid door L.S.-leerlingen, is, althans in Nederland, weinig bekend[2]. Vermoedelijk is

1) JESPERSEN, t.a.p. blz. 86.

2) Voor het Frans zijn enkele gegevens te vinden in: JEAN SIMON: Psychopédagogie de l'orthographe (P.U.F. Paris 1954, p. 22 e.v.): L'évolution des acquisitions grammaticales. TH. SIMON heeft zich met dit onderzoek bezig gehouden: 'Les données sur le verbe' zijn echter zeer onvolledig:
a. Le futur du verbe être est acquis au C(ours) E(lémentair) 2.
b. L'emploi de l'imparfait commence à être correct au C. M(oyen) 1, il l'est tout à fait au C.M. 2.
c. En ce qui concerne l'emploi des personnes du verbe, la seconde personne du singulier n'est connue qu'en C. S(upérieur).
d. L'usage correct des infinitifs n'est obtenu qu'en 2e année de C.S. Quant au participe passé employé avec 'avoir' son maniement correct n'est pas obtenu pendant la scolarité primaire.
Deze resultaten zijn bevestigd en aangevuld door een studie van MLLE PELLET: A quel âge sont acquises les différentes règles de grammaire? Ook hier: Un certain nombre d'acquisitions (betrekking hebbend op het w.w.) dépasse la scolarité primaire. Voor het Frans begrijpelijk. Maar meer dan een chronologische tijdsbepaling geven deze onderzoekingen niet. Zij lichten ons niet in over de vraag: Hoe ontstàat het grammaticale tijdsbegrip, hoe rijpt het, hoe ontwikkelt zich de betrouwbaarheid?

de invloed van de in de context voorkomende adverbiale bepalingen groter dan die van de werkwoordsvorm[1].

In § 62 Tempus geeft DE VOOYS[2] enig inzicht in de problematiek rond het grammaticale tijdsbegrip. Deze problematiek kent de L.S. evenmin als de discussies rond de definitie van het w.w. Zij leeft nog onder de ban der 19e eeuw, van TE WINKEL, VAN HELTEN, DEN HERTOG. Voor de grote massa onzer L.S.-leerlingen is het volmaakt onverschillig, dat een w.w. door zijn vormen drie verschillende betrekkingen tot de tijd uitdrukt, die ieder tweeledig zijn, door de combinatie waarvan $2 \times 2 \times 2 = 8$ verschillende tijdvormen ontstaan[3]. In het beste geval zijn de best-getrainde leerlingen, die van opleidingsklassen, in staat tot visuele associatie van bepaalde woordgroepen als bepaalde tijden of tot een snel afleidend aanduiden via een glijden langs de tijden-ladder. DEN HERTOG geeft de onbelangrijkheid van deze 'kennis' indirect toe. Na de brave opsomming der acht tijden zegt hij, die behalve goedgeschoold theoreticus toch ook nuchter-realistisch practicus was: 'Bij het gebruik der tijden worden sprekers en schrijvers in de regel veilig door het taalgevoel geleid' (blz. 171 Opm. 1). Dit geldt blijkens Deel II Research, hoofdstuk XVII ook voor kinderen.

1) In zijn op blz. 392 genoemd Taalgidsartikel merkt TE WINKEL op, dat zonder *Adelung* en de Duitse term Zeitwort het begrip van tijd wel achterwege gebleven zou zijn en dat substantiva en niet verba de eigenlijke uitdrukkingen voor de zuivere tijdsbegrippen zijn: uur, dag, week enz. (t.a.p. blz. 180).
2) t.a.p. blz. 144.
3) L.A. TE WINKEL: Over de wijzen en tijden der werkwoorden. De Taalgids 8 (1866), blz. 66 e.v. Vgl. ook VAN HELTEN, t.a.p. blz. 28 e.v. en DEN HERTOG: De Nederlandsche Taal I, blz. 168 e.v. 8 tijden: in de aant. wijs!

Overigens: WUNDT spreekt van drei oder fünf Zeitstufen: ‘Der reine Zeitbegriff in seiner Anwendung auf Zustände oder Handlungen ist an und für sich nur in den Formen der *drei Zeitstufen* Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft und ihrer wechselseitigen Complicationen möglich’. Door deze complicaties stijgt het aantal vormen tot 5: ‘drei unmittelbare: Präsens, Präteritum und Futurum, und zwei mittelbare: - Plusquamperfectum und Futurum exactum’[1]. Uitvoerige beschouwingen geeft weer JESPERSEN in de hoofdstukken XIX en XX: Time and Tense; Time and Tense (concluded)[2]. Een modern grammaticus, zegt hij in zijn voorwoord, ‘should be *novarum rerum studiosus*’[3].

‘Novarum rerum studiosus’ is zeker VAN GINNEKEN geweest. Hij heeft aangetoond welk een verscheidenheid van betekenissen de tempora vertegenwoordigen in de moderne Nederlandse taalwerkzaamheid en daardoor hoe inadaequaat de voorstelling is, die de traditionele behandeling in onze huidige grammatica's geeft[4]. Dit geldt voor de gehele leer der tijden. Een enkel v.b. Als ik een feit meemaak of aanzie, dan is mij dat feit present, het behoort voor mij tot het tegenwoordige, zegt VAN GINNEKEN. Maar binnen deze categorie waarneming onderscheidt hij niet minder dan elf betekenisvarianten, waarvoor de teg. tijdsvorm kan worden aangewend. We nemen enkele over:

1. Het feit is aan de gang terwijl ik spreek: Ik zit hier niet erg gemakkelijk.
2. Het feit is juist afgelopen, maar valt nog binnen de psychische praesenstijd: Die slaat zeker ergens in (vlak na een bliksemslag).
3. Het feit moet juist beginnen, maar valt nog binnen ons tegenwoordigheidsbewustzijn: Wie geeft? (bij het kaartspel); enz.

ERNÉ-SMIT sluiten (min of meer) bij deze beschouwingen aan. Zij erkennen dat een schoolgrammatica de naar persoonlijke inzichten bijgevijlde traditionele blijft, zolang een complete grammatische theorie ontbreekt (vgl. voor deze opvatting het in § 3 genoemde hoofdstuk uit Taal en Denken). Wij delen hun inzicht - zij delen het onze - dat het een open vraag blijft, welk nut een behandeling van de woordsoorten voor de ontwikkeling van het taalvermogen heeft. Vermoedelijk zullen

1) WUNDT, t.a.p. II blz. 188.
2) JESPERSEN, t.a.p. blz. 254 en 269.
3) Idem, t.a.p. blz. 7.
4) VAN GINNEKEN: Een proeve van Nederlandsche Spraakkunst. De tijden van het werkwoord. N.T. 5, blz. 133.

zij als wij antwoorden: een zeer miniem nut. Zij geven in het tweede deeltje een beknopt overzicht van het systeem der woordsoorten, zo, dat een middelmatige klas kan leren aan de meest gangbare grammatische termen wat begrip te verbinden. De schrijvers staan klaarblijkelijk sceptisch tegenover deze mogelijkheid en toch doceren zij de fine fleur der L.S.-jeugd. Indirect bepaalt dus een grammatica als de hunne de grenzen van het grammatica-onderwijs der L.S. Zij geeft aan wat de L.S. haar discipelen niet hoeft te leren, misschien niet kàn leren. Een argument te meer voor de L.S. om deze materie los te laten.

De mechanische behandeling van het tijdenprobleem zoals de huidige L.S. die (nog) kent, dat stukje steriel grammatica-onderwijs, vindt men hier niet terug. Hier wordt tenminste b.v. duidelijk gemaakt dat de tegenwoordige tijd (wij zeggen liever de tegenwoordige tijdsvòrm) lang niet altijd uitdrukt dat het medegedeelde in het tegenwoordige voorvalt (II blz. 45). Het L.S.-kind kent iets van deze nuanceringen, iets van deze veelduidigheid uit eigen taalgebruik, misschien niet uit het schoolse, dan toch zeker uit het buitenschoolse. Het weet dat een praesens-vorm als Ik kom ook vaak dient als futurum, misschien zelfs kent een belezen en taal-rijk kind het gebruik als praesens historicum. Alleen: Behoort het tot de normale taak der L.S., haar discipelen deze differentiatie's bewust te maken? Of is het voor haar discipelen voldoende als zij syntactische combinaties als deze op de juiste wijze weten te gebruiken?

Dit alles betekent dat wij het vroegtijdig aanleren ook van een beperkt tijden-schema verwerpen. Àls het L.S.-kind enkele namen van tijden moèt kennen, dan dient ook deze instructie gereserveerd te worden voor de slotperiode van het moedertaalonderwijs! Dit te meer, om de ernstige bezwaren die tegen de namen der tijden bestaan. We wezen reeds in Deel I Historie, blz. 115 e.v. op de moeilijkheden die de koppeling aspect-tijd voor de l.l. schept.

VAN HELTEN handhaaft ze noodgedwongen, wegens de moeilijkheid ze door meer passende te vervangen (t.a.p. blz. 30; aanmerking 1). VAN GINNEKEN zegt het scherper: ‘Na dit alles zal het, hoop ik, duidelijk zijn, dat ik met de meeste tegenwoordig gangbare termen niets aan kan vangen’. Met de oude vreemde namen, Praesens, Futurum enz., kan hij zich verenigen, al zijn zij louter lege aanduidingen voor bepaalde werkwoordsvormen. Maar nu het zeer sprekende, volle, nieuwe termen geldt, onvoltooid tegenwoordige tijd, enz., die zich aandienen als defi-

nities, de leerlingen, ook die der M.S., dikwijls absoluut verkeerde en altijd zeer eenzijdige of scheve ‘voorstellingen’ opdringen, moet hij ze afwijzen ‘ter wille der waarheid’ (t.a.p. blz. 152). We doen dit voor de L.S. gaarne met hem, omdat haar l.l. voldoende vorm- en functieonderscheidend vermogen missen en ze onmogelijk in hun verwarrende structuur kunnen doorzien.

We wrikken dus aan het ganse vigerende didactische systeem. Veel van wat als noodzakelijke basis geldt om L.S.-leerlingen op het besproken terrein orthographische zekerheid te verschaffen, wordt losgelaten.

We handhaven de term werkwoord - GERLACH ROYEN'S vinding gebeurwoord, het hier en daar gebruikelijke persoonsvorm, het germanisme tijdwoord spreken de leerlingen vermoedelijk minder aan - doch geven geen definitie; de termen zwak - sterk vervangen we, als we de onderscheiding behoeven, door regelmatig en onregelmatig; de term stam door ik-vorm en de geïsoleerde werkwoordsstam door de overeenkomstige syntactische combinatie; namen van tijden leren we eerst tegen het eind van het vijfde leerjaar. De term deelwoord komt daardoor evenmin eerder aan de orde.

§ 5. Basis is de gebruiksnotie

In § 1 en § 2 van dit hoofdstuk hebben we enkele positieve richtlijnen aangegeven: Uitgang voor alle taaldidactiek der L.S. is de doorleefde situatie. In § 3 en § 4 schuiven we voor de w.w. didactiek in de vijf eerste leerjaren de grammaticaal-theoretische basis op zij. We zoeken, in aansluiting bij § 1 en § 2, de nieuwe fundering binnen het persoonlijk taalgebruik van het kind. We gaan uit van het verschijnsel en zullen op de L.S. eerst tegen het einde komen tot wat LANGEVELD in de summiere beschrijving der phaenomenologische werkwijze die hij in zijn Beknopte theoretische paedagogiek geeft (blz. 20), noemt een ‘omvattende interpretatie’, i.c. een omvattende interpretatie van de verbale vormverschijnselen.

Er is bij de didactiek die wij ons voorstellen, geen sprake van een a priori; wij streven naar begrip aan de hand van de gegevens die het kind in de loop van zijn L.S.-leertijd zich binnen de doorleefde situaties zelf verschaft. Er zijn dus in de aanvang geen definities, waarvan het

gebruik moet worden afgeleid, geen spraakkunstige normen, waaraan het gebruik op zijn juistheid moet worden getoetst. Deze normen moeten uit het gebruik gewonnen worden; zij liggen in het verlengde van de via het verschijnsel gewonnen ervaring.

Voor deze opvatting vinden we steun bij WUNDT. Het geciteerde op blz. 392: 'Einmal nämlich kann man diesen Begriff aus der Mannigfaltigkeit seiner eigenen concreten Gestaltungen zu gewinnen - suchen' blijkt opnieuw een didactisch bruikbaar moment te zijn.

Binnen het persoonlijk taalgebruik, neerslag van de doorleving, groeit een oorspronkelijk misschien vage, onzekere, beperkte notie van de spelling der verbale vormen (zie ook hoofdstuk XXI, blz. 415) uit tot een helderder, vaster en omvangrijker. Er is een in cijfers aantoonbare kwantitatieve groei. Het aantal w.w. vormen per opstel stijgt van de derde via de vierde en vijfde naar de zesde klasse van 22,4 - 29,11 - 44,97 - 41,05 (hoofdstuk XVII, blz. 318). Met de kwantitatieve groei loopt parallel een versterking der vorm-vertrouwdheid, die zich demonstreert in een dalend fouten-percentage: 16,7 - 9,9 - 4,7 - 2,9 (idem blz. 343).

Het werkwoordelijk taalbezit is in het VIe leerjaar zover uitgegroeid dat men er, desgewenst, hetzij aan het eind van dit leerjaar, hetzij in het Ie leerjaar van het voortgezet onderwijs, uitvoerige beschouwingen, ook in moderne zin, aan kan vastknopen. De persoonlijke prestaties worden dan basis voor een grammatica-onderwijs, dat de leerlingen interesseert. Hoeveel boeiender en vooral ook hoeveel vruchtbaarder wordt het niet, als de l.l. de grammaticale verschijnselen leren ontdekken aan hun eigen taal en gaan beseffen dat de grammatica in feite in hen zelf wortelt.

We zullen overigens voor de L.S. meer dan tevreden zijn als aan het einde der leerperiode een betrouwbare gebruiksnotie is verkregen van de wijze waarop een w.w. zich binnen het eigen taalgebruik orthographisch gedraagt. Dan wordt de - eventuele - vastlegging van enkele der conventionele spellingregels mogelijk. Deze mogelijkheid is o.i. het maximaal-bereikbare voor het grootste deel der L.S.-leerlingen.

In geval van spellingnood zal het kind echter moeten kunnen beschikken over betrouwbare herkenningscriteria met betrekking tot de w.w. Het eerste vonden we in aansluiting bij JESPERSEN'S syntactische combinatie. Waar JESPERSEN combinaties geeft als he eats of the man

eats, achten wij de constante binding aan het pronomen van de 1e pers. enk., aan ik, beter, omdat zij, psychologisch, het nog in sterke mate op zich zelf betrokken L.S.-kind nader ligt en omdat zij, grammaticaal, gelijk is met de stam. Het kind zal moeten kunnen onderscheiden of in een bepaald syntactisch verband de ik-combinatie mogelijk is. Dat is zij niet in de tweede zin van het dictee uit hoofdstuk XIV De herkenning: De gemeenteraad besloot daarom, en wel met algemene stemmen, het wandelpark te vergroten, waar stemmen herhaaldelijk als verbum is aangeduid. 'Met algemene ik stem' is dwaasheid. De ikcombinatie is wel mogelijk in een zin als: Alle aanwezigen stemmen tegen uitstel van het feest. Ik stem tegen uitstel van het feest geeft zin. Hoe veelvuldiger het kind taal gebruikt, hoe succesvoller de toepassing van dit hulpmiddel zal werken[1].

Wil men daarna nog, als versterkte contrôle, nadere bevestiging, dan kan het kind gewend worden aan het toepassen van een tweede herkenningscriterium: het kan onderzoeken of de mogelijkheid tot vervoeging bestaat, d.w.z. of naast de ik-vorm een jij- en hij-vorm mogelijk zijn. Dit is het geval naast ik stem. Een (tweede) zeker bewijs, dat stemmen in de laatste zin een verbum is. In het algemeen zal het kind dus tot begrip van de vervoegbaarheid der w.w. komen op de basis van de ik-vorm.

Hoofdstuk XXI: De technische uitwerking, tracht nu aan te geven hoe deze betrouwbare gebruiksnotie kan worden verworven.

1) In het algemeen zal op deze wijze ook een oplossing gevonden kunnen worden in andere gevallen, waar subst. en w.w. hetzelfde klankbeeld tonen, b.v. bij antwoord en antwoordt: Jouw antwoord is verkeerd en Je antwoordt verkeerd. Alleen in het laatste geval is de ik-transpositie mogelijk. Hetzelfde geldt voor afleidingen als beplanting, dat ook voor w.w. is aangezien: 'De tuinman doet het'. (Hoofdstuk XIV De herkenning p. 206) enz.

XXI. De technische uitwerking

§ 1. Handhaving der huidige verbale spelling om redenen van opportuniteit

Er zijn om de huidige verbale spelling-débâcle te boven te komen, twee oplossingen mogelijk: men kan zoeken naar een radicaal vereenvoudigde verbale spelling of men kan streven naar een therapeutischwerkende didactiek. In het eerste geval zou men met vermijding van het in Deel I Historie blz. 89 omschreven compromis de vereenvoudigde spelling moeten baseren òf op de regel der beschaafde uitspraak òf op die der gelijkvormigheid.

Consequente doorvoering van de regel der beschaafde uitspraak zou een nauwere aansluiting betekenen bij de M.E. spelling, die, hoe anarchistisch ook, voor de visuele uitbeelding aan de uitspraak bindender kracht toekende dan aan de gelijkvormigheid, ook aan de spellinggewoonten van 16e en 17e eeuwse schrijvers als VALCOOCH en VAN HEULE. Syntactische onduidelijkheid door de spelling veroorzaakt, behoeft men niet te vrezen; er zou overwegend de maximale helderheid zijn die voor een vlot verstaan van taal vereist wordt.

KLUIT'S betoog houdt voor onze tijd waarde. Als wij naast dur*v*en - ik dur*f*, naast verhuizen - ik verhui*s* aanvaarden, is er geen enkel redelijk motief te vinden tegen wor*d*en - ik wor*t*. De de-vocalisering der slotconsonant wordt slechts consequent(er) uitgebeeld. We krijgen dan:

wort - wort - worden; wert - werden; geworden;

en voor een zwak ww. van het type luiden:

luit - luit - luiden; luidde - luidden; geluit[1].

Maar aan deze verdergaande visueel-uitgebeelde de-vocalisering van de *d* zitten meer consequenties vast, en wel in twee richtingen. Als men

1) Te verdedigen zou zijn voor het praet. luide en luiden. In het Exerc.puer. vonden we luyde, bij VALCOOCH leyde (voor leidde), bij VAN HEULE arbeyde. De verdere consequentie zou natuurlijk zijn dat we bij zwakke ww. van het type groeten kregen: groet - groet - groeten; groete - groeten; gegroet. Deze spelling behoeft niet af te schrikken; de context geeft voldoende opheldering. Ww. als redden en schudden, zetten en beletten hebben immers ook uniforme pluralia voor praes. en praet.

ik wor*t* aanvaardt, kan men bezwaarlijk blijven schrijven ik le*g* en ik he*b*; dan vraagt de redelijkheid hier: ik le*ch* en ik he*p*. Eerst dan is het beginsel radicaal doorgevoerd. D.w.z. voor de verba. Maar kan men het dan afwijzen voor substantieven en adjectieven; kan men naast ik lui*t* blijven schrijven: het gelui*d* en naast ik bon*t*: de plaatselijke bon*d* van pluimveehouders; naast de smi(d) har*t* het ijzer, het ijzer is har*d*?

Consequente aanvaarding van de regel der beschaafde uitspraak als boven omschreven betekent in wezen een daad van progressiviteit; haar phonetisch-verantwoorde consequenties zouden echter een spellingstrijd ontketenen, minstens gelijk aan die tegen KOLLEWIJN'S voorstellen in de meest verbeten jaren. Is er voor een zo radicale spellingwijziging een meerderheid te vinden in het Nederlandse volk?

De regel der gelijkvormigheid is als algemene basis voor de ww. didactiek te verwerpen. AMPZING en WINSCHOOTEN[1)] hebben haar vruchteloos gepropageerd.

In dit dilemma valt voor ons als beslissende conclusie:

Om redenen van opportuniteit handhaven we de huidige verbale spelling, zoeken we de therapie in een gewijzigde didactiek. KLUIT was een plooibaar burger der achttiende eeuw[2)]. Valt er te tornen aan het 20ste-eeuwse ‘achtbare gebruik’, ‘hoe kwaad ook’?

§ 2. Beperking van de omvang der leerstof

Er bestaat, schreven we in hoofdstuk XVII[3)], een frappante, beter tragische, discongruentie tussen het werkwoordelijk apparaat dat de school aanbiedt en het apparaat, dat de leerlingen voor hun individuele expressie blijken te behoeven. De leerstof, zoals zij momenteel wordt aangeboden, is nodeloos omvangrijk. Onze eerste taak is dus het zoeken naar reductiemogelijkheden.

We zien er twee. Allereerst is mogelijk selectie van het oefenmateriaal op grond van de uitkomsten van het frequentie-onderzoek (hoofdstuk XVII); daarnaast de uitsluiting van alles wat in wezen geen specifieke w.w. moeilijkheden zijn, doch algemene spellingmoeilijkheden[4)].

1) Deel I Historie blz. 53 en 76.
2) Idem blz. 68.
3) Zie aldaar blz. 316.
4) Zie § 3 van dit hoofdstuk, blz. 406 e.v.

a. Selectie op grond van frequentie

We herinneren aan enkele resultaten van het frequentie-onderzoek en met name aan de uitkomsten van Tabel 10, 11, 12 (blz. 333 e.v.) en van Tabel 9 (blz. 316). De drie eerstgenoemde geven aan de verhouding tussen het w.w. gebruik in de vrije taalexpressie en de w.w.-oefeningen der gangbare schoolse leerstof, voorzover het betreft de cat. I, II, III, de cat. waarop in de school het hoofdaccent valt.

Cat. I. Sterke w.w. met stam op d.

Het aantal sterke w.w. bedraagt volgens DE VOOYS ± 150[1]. DEN HERTOG geeft aan dat bij 21 van deze w.w. de stam eindigt op *d*[2]. Deze 21 vinden we alle in de schoolse leerstof terug. In de 400 opstellen worden er slechts 15 van gebruikt, variërend van 2 (strijden) tot 222 maal (worden). Niet gebruikt worden gelden, (ver)mijden, schenden, schrijden, verslinden, vlieden. In volgorde van frequentie krijgen we: strijden 2×, treden en winden 3×, bieden, lijden, schelden en zenden 5×, glijden en snijden 8×, bidden 9×, binden 17×, houden 76×, rijden 78×, vinden 172×, worden 222×.

De ± 130 sterke w.w. die geen stam op *d* hebben, w.w. van het type slijpen, gieten, spuiten, zwemmen, klimmen, nemen, lezen, eten, varen, die men regelmatig in de leerboekjes vindt opgenomen, leveren geen specifiek-verbale spellingmoeilijkheden (zie ook sub *b*) en worden uit het gebruik geleerd[3].

Cat. II. Zwakke w.w. met stam op d.

In de leerboekjes vonden we er 81. In de 400 opstellen komen er 29 voor, waarvan 16 slechts 1 à 2 maal. 52 worden dus niet gebruikt. De 29 - 16 = 13 meest frequente zijn: laden 3×, baden 4×, leiden en raden 5×, doden, luiden en schudden 6×, redden 7×, broeden 8×, landen 12×, branden 16×, antwoorden 17×, kleden 31×.

Cat. III. Zwakke w.w. met stam op t.

Naar onze bevindingen geven de leerboekjes er 128. In de opstellen worden er 42 gebruikt, waarvan 26 slechts 1 à 2 maal. De 16 meest

1) DE VOOYS: Nederlandse Spraakkunst^3 blz. 116. Vgl. ook VAN HAERINGEN.

2) DEN HERTOG: De Nederlandsche Taal I^3, blz. 174 e.v.

3) DEN HERTOG: Idem, blz. 173: ‘Ieder, voor wien de Nederlandsche taal moedertaal is, kent in den regel de vormen der sterke w.w. door het gebruik’.

frequente zijn: biechten en overnachten 3×, ontmoeten, starten en stoten 4×, letten 5×, zuchten 6×, kosten en richten 7×, lusten 8×, vluchten 10×, rusten 20×, praten 24×, heten 52×, wachten 68×, zetten 88×[1)]

Samengevat krijgen we:

Tabel 1

	sterke ww. met stam op *d*	**zwakke ww.**		**algemeen totaal**
		stam op *d*	**stam op *t***	
in leerboekjes	21	81	128	230
in opstellen	15 14[2)]	29 13[2)]	42 16[2)]	86 43[2)]
niet gebruikt	6	52	86	144

De gebruiksomvang blijkt dus veel beperkter te zijn dan uit de vigerende leerstof zou zijn af te leiden. We toonden reeds aan dat de gebruiksomvang in hoofdzaak is geconcentreerd op een twaalftal w.w. (zie blz. 317).

Van dit twaalftal treden in het IIIe leerjaar op:

Cat. I:	houden, rijden, vinden, worden;
Cat. II:	branden, kleden;
Cat. III:	heten, praten, wachten, zetten.

In het IVe leerjaar de twee overige:

Cat. II:	antwoorden;
Cat. III:	rusten.

Zij zijn dus wel gemeengoed, ook reeds in de middelklassen en het ligt voor de hand hèn te maken tot kern van het oefenmateriaal. Zij worden de basis voor de w.w.didactiek, zoals die in klasse V en VI wordt aangeleerd. Zij leveren de grondvormen voor de analogie-redenering die de l.l. zullen moeten toepassen zodra zij buiten dit frequentieschema treden.

1) Er valt in dit w.w.gebruik natuurlijk invloed van familiale en locaal-sociale taalkringen te constateren. Biechten is typisch R.K., bidden zal men weinig op niet-confessionele scholen vinden; broeden hoort op het platteland thuis.
2) Met een minimum-frequentie van 3.
2) Met een minimum-frequentie van 3.
2) Met een minimum-frequentie van 3.
2) Met een minimum-frequentie van 3.

b. Eliminering van niet-specifiek werkwoordelijke moeilijkheden

We ontlenen voor cat. I, II, III voorbeelden aan de 12 meest frequente w.w.

Cat. I. Sterke w.w. met stam op d.

Voor *worden* krijgen we: word - wordt - worden; werd - werden; geworden.

Specifiek w.w.moeilijkheden biedt o.i. alleen wordt. Noch word noch werd - de kinderen gebruiken talloze woorden met een *d* als slotconsonant - en zeker niet worden, werden, geworden. Stelt men er prijs op de leerlingen alle 21 w.w. van deze groep te leren, dan dienen 21 vormen te worden ingeprent: jij wordt, hij wordt; jij vindt, hij vindt; enz.

Cat. II. Zwakke w.w. met stam op d.

Deze categorie geeft meer moeilijkheden. De vormen van *kleden* zijn:

kleed - kleedt - kleden; kleedde - kleedden; gekleed.

Specifiek werkwoordelijke moeilijkheden geven: kleedt; kleedde - kleedden.

Specifiek werkwoordelijke moeilijkheid is voorts de verhouding tussen de pluralia praes. en praet. kleden en kleedden. Eenheid van klank; verschil in schrijfwijze. De keuze tussen beide schrijfwijzen zal moeten worden ‘beredeneerd’.

Cat. III. Zwakke w.w. met stam op t.

De vormen van wachten zijn:

wacht - wacht - wachten; wachtte - wachtten; gewacht.

Specifiek werkwoordelijke moeilijkheden: wachtte en wachtten. Voorts geldt voor wachten (praes.pl.) en wachtten (praet.pl.) hetzelfde als voor kleden en kleedden.

Cat. IV. (voor de onderverdeling volgen we hoofdstuk XVII, blz. 309).

1. De sterke w.w. die niet tot cat. I behoren, leveren geen specifieke spellingmoeilijkheden (zie ook § 2, ad *a*: Selectie).

2 en 3. Evenmin de zwakke w.w. die niet vallen onder cat. II en III; de w.w. met zwak praet. en sterk part.praet. of omgekeerd, die niet

vallen onder de cat. I-III. *Knikkeren, dansen, lachen, waaien* hebben:

knikker	- knikkert	- knikkeren; knikkerde	- knikkerden; geknikkerd.
dans	- danst	- dansen; danste	- dansten; gedanst.
lach	- lacht	- lachen; lachte	- lachten; gelachen.
waai	- waait	- waaien; woei - woeien, waaide	- waaiden; gewaaid.

Knikkert en waait (in danst en lacht maken de l.l. vrijwel nimmer fouten, misschien schrijft een enkele lagt) geven geen specifiek-werkwoordelijke moeilijkheden. De spelling is, wat de slot-consonant aangaat, zuiver phonetisch. Praet.vormen als knikkerde(n), danste(n), lachte(n), waaide(n) bieden evenmin iets, dat men specifiek-werkwoordelijke moeilijkheid kan noemen, al onderwijst de L.S. deze vormen zeer nadrukkelijk als onderdeel van de w.w.didactiek[1)].

4. In de w.w. met afwijkende vervoeging: de athematische w.w. zijn en willen; doen, gaan en staan; de praeterito-praesentia: zullen, kunnen, mogen, weten, moeten; de groep hebben, brengen, denken, zoeken, kopen vallen geen specifiek-werkwoordelijke moeilijkheden aan te wijzen. Niet in deed en stond; niet in mag, mocht, mochten; niet in bracht - brachten, dacht - dachten, zocht - zochten, kocht - kochten. Tussen vracht - vrachten en bracht - brachten, dacht - dachten; tussen bocht - bochten en zocht - zochten, kocht - kochten is geen enkel essentieel verschil. Het zijn overeenkomstige meervoudsvormen. De participia gebracht, gedacht; gezocht, gekocht wijken wat de slotletters betreft, niet af van substantieven als gejacht en gedrocht.

1) Onderwijs in deze en soortgelijke voor het kind en naar het oordeel van het kind zeer eenvoudige oefeningen betekent niets dan tijdverspilling. Ter illustratie: In een IVe klas besteedde een onderwijzeres de volledige taalles van drie kwartier aan de instructie van vormen als kraaide, kakelde, smaakte, bakte, beloofde, verhuisde. Zij bleek volstrekt overtuigd te zijn van de noodzaak van deze arbeid en verwierp onze twijfel met kracht. We boden toen aan de onderwezen werkwoorden te dicteren in klasse III, waar op dat moment (begin van het leerjaar) het w.w. nog niet in behandeling was genomen. Dit dictee zou stellig zwaarder eisen stellen aan de ll. van III dan de vorming van de praet. uit de inf. met behulp van het leerboekje, zoals dat in IV was geschied. De onderwijzeres accepteerde het aanbod. We dicteerden in III 12 zinnetjes met de volgende ww.: kraaide, kakelde, spande, stoomde, smaakte, bakte, veegde, schuurde, hupte, beloofde, verhuisde, fietste. De 19 ll. maakten te zamen 38 fouten: 7-0; 2-1; 5-2; 2-4; 1-5; 1-6; 1-7, gemiddeld 2. Laat men de 3 zwakste ll. weg, dan maken 16 ll. 20 fouten! Een jaar later zou het aantal fouten, ook zonder instructie, zeker nog geringer zijn geweest. Het resultaat sloeg de onderwijzeres wel met verbazing, maar heeft haar niet geheel van de dwalingen haars weegs teruggebracht.

Het overgrote gedeelte der w.w.vormen blijkt tot dusver geen specifiekwerkwoordelijke moeilijkheid te bieden. De moeilijke gevallen beperken zich tot bepaalde vormen van de w.w. der drie eerste cat. en dan wel:

de 2e en 3e pers.enk. en 2e pers.mv. van cat. I en II; rijdt, kleedt;

de praet.vormen van cat. II en III: kleedde - kleedden; wachtte - wachtten; met als bijzondere complicatie de klankovereenkomst bij verschillende schrijfwijze tussen de pluralia praes. en praet.: kleden - kleedden; wachten - wachtten.

Het overzicht kan hiermede niet worden afgesloten. Specifiek w.w.-moeilijkheid is zeker ook de klankovereenkomst bij verschillende schrijfwijze bij die w.w. der praefixgroep, die een participium perf. hebben op *d*:

hij beduidt	- hij heeft beduid;
het gebeurt	- het is gebeurd;
hij erbarmt zich	- hij heeft zich erbarmd;
hij herkent	- hij heeft herkend;
hij ontwapent	- hij heeft ontwapend;
hij verbeeldt zich	- hij heeft zich verbeeld;
hij mishandelt	- hij heeft mishandeld.

Het verbale substantief en het verbale adjectief (in de L.S. grammatica infinitief, onbepaalde wijs, het hele w.w.; dw. als b.n.w. gebruikt) schakelen we nadrukkelijk uit. En wel op grond van de resultaten van het vergelijkend onderzoek tussen klasse III en VI (zie Deel II Research, hoofdstuk XV: De beheersing sub d, blz. 243 e.v., Tabel 19). Juist bij de infinitieven en bij het dw. als b.n.w. gebruikt boekte de VIe klasse een grote achterstand bij klasse III:

	aantal fouten	
	III	**VI**
wachten	9	22
praten	2	15
dichtgespelde	5	22
	---	---
	16	59

Klaarblijkelijk geldt: hoe minder men deze vormen tot object van behandeling maakt, hoe meer kans er is dat de leerlingen ze zuiver schrijven, hoe minder men deze bodem beroert, hoe beter vrucht hij levert.

§ 3. De instructie

> ‘Much time may be spent, without yielding commensurate return, in teaching certain matters (such as spelling), at a certain grade level, which the child himself will learn incidentally and without special teaching in his own good time’.
>
> A.T. JERSILD: Child Psychology[3]
> London-New-York z.j., blz. 343.

a. Algemeen

‘Vertrouwdheid met taal’ is de essentiële basis van onze therapie. Geen perifere, maar een innerlijke vertrouwdheid, die resulteert uit een intellectuele, emotionele, volitionele adaptatie aan ‘levens’- en onderwijssituaties op kinderlijk niveau en die zich naar buiten openbaart in, weer op kinderlijk niveau, acceptabele vorm en inhoud. Een impressionistisch-expressionistisch wisselspel, dat zich uitstrekt over de ganse leerperiode en op grond van zijn wezen de passieve en actieve taalbeheersing omvat. Gezocht wordt naar een individuele evenwichtsverhouding tussen impressie en expressie, wat in het huidige didactisch bewegen toch altijd nog betekent een verschuiving van het accent naar de expressie. Anders gezegd: het gaat om het kweken van de juiste taalattitude.

Voor SHERIF en CANTRIL[1)] is het wezenlijke kenmerk van een attitude, dat zij is ‘a functional state of readiness’, nader gepreciseerd: ‘a special case of readiness’. Zij ontstaat op de grondslag van een subject-object relatie; zij kan gericht zijn op normen, op personen, op objecten. Zij ontstaat slechts via een innig en durend contact, via een permanente toegewendheid en gebondenheid. Haar eerste etappe is van zintuiglijke aard; zij is doortrokken van affectieve momenten. Daarnaast bezit zij cognitieve momenten, beide van individueel-variërende aard en kracht, doch vrijwel steeds elkander steunend en sterkend. Zo wordt een attitude gemakkelijk tot een ‘during state of readiness’, onafhankelijk van de momentele situatie, tot op zekere hoogte blijvende verworvenheid,

1) SHERIF and CANTRIL: The Psychology of Ego-Involvements, New-York-London 1949, p. 17 e.v.

blijvend gewin. Van absolute fixatie is echter geen sprake; er is groei, ontwikkeling mogelijk, ook degeneratie, atrophiëring, desintegratie.

SHERIF en CANTRIL'S algemene karakteristiek geldt ook voor het bijzondere geval dat de taalattitude is. Ook zij is ontstaan op de grondslag van een subject-object relatie, zij is gericht op een instrument, op een gebruiksobject[1)], via een innig en durend contact, aanvankelijk op zintuiglijke basis. Zij kan door goed geleid taalonderwijs volgroeien en rijpen; bij verwaarlozing zeker gedeeltelijk verloren gaan en wellicht afsterven.

Denkbeeldig is dit gevaar zeker niet: de linguale impotentie vooral naar de zijde der creativiteit die we momenteel bij veel kinderen moeten constateren, is zeker gevolg van verwaarlozing der linguaal-creatieve krachten.

H.H. HART betoogt in een art.: The Integrative Function in Creativity[2)] dat de creativiteit een integrerende kracht is omdat zij in wezen gegrondvest is op liefde en op de gelukkige, schuld-vrije afvloeiing van agressie in sociaal-aanvaardbare kanalen. Zij bevredigt het kinderlijk streven naar een gevoel van almacht, versterkt daardoor het lustgevoel tegenover het leven, vergroot de mogelijkheid van aanpassing aan de realiteit en resulteert in een grotere geestelijke mobiliteit en in versterkte energie. Zij waarborgt een zekere levensharmonie, is in feite een manifestatie van geestelijke gezondheid.

Wie het scheppingsproces bij kinderen heeft mededoorleefd, verbaal, picturaal, sculpturaal, in muziek en dans erkent de waarde van dit betoog en aanvaardt het gaarne als grondslag van zijn didactische werkzaamheid. Voorwaarde tot volwaardige creativiteit is echter beheersing van het materiaal, waarmee en waaruit geschapen wordt. Tussen vertrouwdheid met taal, drang tot expressie en het beleven van vreugde aan de expressie bestaat een rechte evenredigheid. Het kind maakt immers gretig en spontaan gebruik van zijn groeiende vermogens, ook van zijn taalvermogens. Deze spontane drang tot taalgebruik is de sterkste en tegelijk volkomen onmisbare drijfkracht voor de linguale groei.

Dit streven past in de huidige ontwikkelingsgang van het onderwijs,

1) Zie Hs. XIX: De taaltheoretische basis § 1.
2) Zie: The Annual Survey of Psychoanalysis I London 1950, p. 126/127 (uitvoerig resumee van JOHN FROSCH).

het is er zelfs een zeer wezenlijk onderdeel van. Het vraagt van de onderwijzer een grotere didactische zelfstandigheid, een zich losmaken uit de gebondenheid aan traditionele leermethoden, een rijpen tot de persoonlijke beslissing. Deze openheid, die hij momenteel bezig is zich eigen te maken, behoeven wij voor de aanvaarding van de in dit hoofdstuk gelanceerde didactiek. Het moedertaalonderwijs dat de gereorganiseerde kweekschoolopleiding biedt, steunt veel meer dan de vroegere op de taaltheoretische inzichten, die wij in hoofdstuk XIX hebben ontwikkeld.

Wij streven er in de vier eerste leerjaren naar dat de kinderen verwerven een van-binnen-uit-gevoede bereidheid tot taalaanwending, mondeling en schriftelijk, ongehinderd door grammaticale beschouwingen. Zij hebben in deze leerperiode recht op de vreugde der ongedwongen expressie en op de levensharmonie die resulteert uit onbelemmerd scheppen. Deze motieven werken bepalend op de aard van het moedertaalonderwijs in klasse I-IV. Het spellingonderwijs zal zijn overheersende positie moeten opgeven. Binnen onze doelstelling heeft het zeker zijn taak, doch slechts een beperkte taak: de zuivering van de geschreven taal van afwijkingen van het conventionele woordbeeld. De algemène taalaanwending die wij voor ogen hebben impliceert echter het bevorderen van de algemène spellingzuiverheid. Aan deze algemene spellingzuivering kan in de vier eerste leerjaren meer aandacht worden besteed dan thans het geval is, doordat zij de tijd die vrijkomt door het laten vervallen der w.w.oefeningen, benutten kan voor hààr doeleinden. Zij omvat wel de foutieve spelling van die w.w.vormen, waarvan de correctie geschieden kan zonder gebruikmaking van de specifiek verbale spellingregels. Deze laatste worden in de vier laagste klassen volstrekt genegeerd en iedere poging tot wat men ‘verklaring’ noemt, wordt vermeden. De aanvankelijk volstrekte negatie zal o.i. ten slotte vruchtbaarder blijken te zijn dan de oude, praemature, ‘logische’ redenering. Zij laat de bodem onberoerd en bederft zijn structuur niet.

Spellingonzuiverheden van een specifiek werkwoordelijk karakter, die specifieke behandeling behoeven, komen pas in klasse V en VI, vn. in VI, aan de orde. De werkwoordsdidactiek wordt aldus sluitstuk van het spellingonderwijs. Niet langer op de grondslag van een aanvechtbaar grammaticaal ‘systeem’, maar op die van de doceerbaarheid aan L.S. leerlingen, volgens de moeilijkheidsgraad der afzonderlijke werk-

woordsvormen zoals die valt af te leiden uit de fouten in de 4 × 100 opstellen, die wij in hoofdstuk XVII op hun verbale spelling hebben onderzocht.

Van een compromis tussen deze beide leerwijzen is geen sprake, alleen rechtlijnigheid kan uitkomst bieden. De w.w.spelling zelve is gebleken een, in haar tweeslachtigheid (zie Deel I Historie blz. 88 en 89) zeer onbevredigend, compromis te zijn. Als de didactiek volgens welke zij wordt onderwezen, ook nog tot compromis met een onvermijdelijk tweeslachtig karakter wordt, zullen de moeilijkheden voor deze jonge leerlingen onoverkomelijk zijn. In het algemeen kan een compromis slechts als werkbasis dienen, als het agerend subject de tegenstrijdige tendenties, die in het compromis tot 'synthese' komen, op bruikbaarheid kan toetsen en heeft getoetst. I.c. een te zware taak voor de L.S. jeugd.

b. Klasse I t/m IV

In de vier eerste leerjaren valt de arbeid aan de w.w.vormen onder de algemene spellingzuivering. De eigenlijke w.w.fouten, d.w.z. fouten in de specifiek werkwoordelijke vormen die we in § 2 sub *b* hebben aangegeven en waarvoor kennis van de specifiek verbale spellingregels noodzakelijk is, blijven in deze leerjaren buiten beschouwing. Buiten beschouwing blijven voor klasse I t/m IV, òòk nog voor IV: 1. de ikvormen van werkwoordscategorie I en II: ik vind, ik kleed; 2. het part. perf. van zwakke w.w. op *d*: geonweerd, gesneeuwd; 3. het part. praes., ook al hebben we hier niet met zuiver verbale moeilijkheden te doen. En wel omdat we in deze klassen iedere toepassing van de verlengingsregel in verband met de verba wensen te voorkomen. In klasse I, II en III wordt met deze regel veel gewerkt. Zij heeft zonder twijfel haar nut voor subst. en adj. Oppervlakkig gezien is er geen bezwaar tegen de slotconsonant bij ik vind, ik kleed te laten afleiden uit vinden en kleden, die van geonweerd, gesneeuwd uit onweerde, sneeuwde, van hijgend uit hijgende. Maar de verlengingsregel is voor de verba vol gevaren gebleken. In klasse III èn in klasse VI. Ll. uit III 'motiveren' told, zwaaid, hold, betaald (t.t.) met: men zegt tolde enz. In VI worden foutieve praesensvormen als wandeld, noteerd; herkend, berokkend verdedigd met een beroep op wandelde, noteerde; herkende, berokkende (zie hoofdstuk XVI: De motivering, blz. 271 e.v.). Vooral

de verba van de praefixgroep zouden het kind uit klasse IV voor onoverkomelijke moeilijkheden plaatsen. Zij doen het immers nog de ll. van VI. De ll. uit IV kan nog niet onderscheiden wanneer hij met een praesensvorm, wanneer hij met een part. perf. te doen heeft, wanneer hij moet schrijven herkent, berokkent, wanneer herkend, berokkend. Als hij de verlengingsregel bij de verba gaat toepassen, komt hij onherroepelijk tot praes.vormen als herkend, berokkend, zoals het kind uit VI ook kwam tot wandeld en noteerd. We achten volstrekte negatie van de verlengingsregel bij de verba gebiedende eis en sluiten daarom ook bovengenoemde vormen van behandeling in I t/m IV uit.

Men kan, terecht, tegenwerpen dat het kind, juist volgens ons systeem dat ook nog in het IVe leerjaar alle grammatica, dus ook de woordsoortenonderscheiding, vermijdt, niet weet wanneer het met een substantief of adjectief, wanneer het met een verbum te doen heeft en dus ook niet kan weten, wanneer het wel, wanneer het niet de verlengingsregel moet toepassen. De verlengingsregel kan o.i. maximaal toegepast worden tot het moment, waarop het eigenlijke onderwijs in het zuiver schrijven der w.w.vormen begint, d.i. maximaal tot en met het IVe leerjaar. Misschien reeds een te ver gaande, misschien zelfs een niet onbedenkelijke concessie. De verlengingsregel blijkt nl. een moeilijk in te passen object in de spellingdidactiek der L.S. Zijn betekenis wordt overschat, de gevaren die hij biedt, onderschat. In de lagere klassen is hij, zoal niet onmisbaar, dan toch in ieder geval van nut voor de schrijfwijze van subst. en adj., van woorden dus met een constante vorm, die in deze klassen buitendien eenvoudig is. Hij wordt, zoals we zagen in hoofdstuk XVI, een bron van gevaren zodra de spelling der verba aan de orde wordt gesteld, in klasse V dus, en overbodig, zodra de ll. vertrouwd raken met het gebruik van het woordenboekje. Men zal hem, menen wij, moeten aanvaarden met alle risico's die hij biedt. Het alternatief betekent volledige uitschakeling van de, althans voor de lagere klassen, bruikbare auditieve steun, wat zou neerkomen op een volledige basering van het spellingonderwijs op het visuele woordherinneringsvermogen. Voor veel kinderen niet alleen een zware, maar psychologisch ook niet te motiveren belasting.

In de Ve klasse wordt de situatie gecompliceerd. De moeilijkheden concentreren zich hier omdat dit leerjaar een overgangsperiode vormt. De ll. moeten afstand doen van het bij velen misschien reeds geauto-

matiseerde streven naar continue auditieve nutsuitbuiting, blijven profiteren van de verlengingsregel, ze moeten overschakelen op een wijze van vormconstructie, waarbij de verlengingsregel eer schaadt dan baat. De drang tot perseverantie botst tegen de doelstellingen der nieuwe instructie. De ll. moeten uit deze toestand van onzekerheid worden verlost. Er zijn, maar dit geldt eerst voor de tweede helft van het Ve leerjaar, drie middelen daartoe. In de eerste plaats moeten de ll. de w.w. als afzonderlijke categorie leren herkennen (zie blz. 422 e.v.); de tweede bestaat in het aanleren en inprenten van de vaste paradigmata (zie blz. 425 e.v.), waardoor de behoefte aan de toepassing van de verlengingsregel voor de verba vervalt. De derde bestaat in het raadplegen van het woordenboekje, een methode die zelve niet zonder enige risico is, gelijk we aan het slot van dit hoofdstuk uiteenzetten. Men behoeft, als men zich van aard en omvang van dit risico bewust is, dit middel niet te schuwen: de feilloze instructie is een utopie.

De onderwijzer zal goed doen te trachten de nieuwe instructie veilig te stellen door het in de hand werken van een didactisch afstervingsproces, wat de verlengingsregel betreft. Dit betekent, dat hij hem noch klassikaal als algemene lering, noch individueel t.a.v. bepaalde fouten bij bepaalde ll., meer als hulpmiddel aanwendt. We zouden dit proces reeds willen inleiden in het IVe en door laten lopen in de eerste helft van het Ve leerjaar. Succes is niet te waarborgen: het is vrijwel zeker, dat een aantal kinderen, persevererend, werkend voor zichzelf, zich de verlengingsregel ten nutte blijven maken, en de toepassing overdragen op de verba. Of het raadzaam is, hiertegen te waarschuwen in de tweede helft van het Ve of (en) in het VIe leerjaar, zouden we zonder meer niet willen beweren: waarschuwing heeft vaak ongewenste gevolgen; wellicht is hier, in didacticis, evenals zo vaak in paedagogicis, negatie het veiligst.

Van welke aard en omvang kan deze algemene spellingzuivering, voorzover zij betrekking heeft op verbale vormen, zijn? We achten het voldoende onze opvattingen dienaangaande te demonstreren aan het foutenmateriaal, ontleend aan de 100 opstellen uit klasse IV. Men dient bij deze opsomming in het oog te houden dat het hier betreft 100 opstellen uit het Hollands-Frankisch taalgebied. In 100 andere opstellen uit klasse IV, zeker wanneer ze in andere taalgebieden worden

gemaakt, zullen de onderscheiden foutengroepen gedeeltelijk terugkeren, doch even zeker zullen andere foutengroepen optreden. Dit geldt reeds voor ieder willekeurig klasse-opstel van voldoende omvang en voldoend aantal. De onderwijzer die hier KOHNSTAMM'S stelling: De fouten zijn de vindplaatsen van de hulp die de leerling behoeft[1)], als richtsnoer voor zijn didactische activiteit aanvaardt, vindt even zeker zijn weg in 'zijn' fouten als wij die vonden in de 'onze'. Het gaat om de methode, niet om specifieke fouten.

Voor 'zuivering' komen in aanmerking:

a. verkeerd geschreven vreemde woorden: marseren, konteleren (controleren);
b. fouten in het gebruik van dubbele medeklinker: geschroken, getroken; gebrokken; ginnen (gingen);
c. het gebruiken van stemhebbende consonant voor verwante stemloze en omgekeerd, voor wat de *d* en *t* aangaat, niet de hiervoor aangeduide w.w.vormen:
d - t: voedballen, het doed geen pijn;
g - ch: ze mog, vlugt en ontvlugt, gedagt; hij zecht, je mach, hij zach;
v - f: drafen, gelofen; treven (treffen);
d. foutief gebruikt suffix bij v.t.vormen: zorgte, zaagten; zwakke vervoeging voor sterke: blaaste uit, loopte, melkten; foutieve sterke v.t.vormen: holp voor hielp; vooral ook Ria *zij* voor Ria *zei*;
e. apocope van slot-t (in 'praattaal' of dialect, als vulgarisme of slordigheid) ik lus, ik moes, wie heef? het moch, ze denk, wat dag je? Ook: wie heb?;
f. apocope van de slot-n in m.v.vormen en inf.: twee meisjes danste, de vissen vierde feest; Ria ging schommele, ze gingen uitruste; in kindertaal wordt de mv.-n in veel gevallen niet gerealiseerd[2)].
g. toevoeging van een t bij praet.-vormen als: de auto reedt weg, het werdt donker, Piet vondt, hij hieldt hem tegen, hij stondt vroeg op. Ook correctie van: zij deet, het wert, hij bont.

1) KOHNSTAMM, VAN DER VELDE, WELLING: Naar een nieuwe didactiek. Algemene Inleiding[7], Groningen 1954, blz. 35.
2) VERDENIUS: Over onze vertrouwelijkheidspronomina en de daarbij behorende werkwoordsvormen. N.T. 32, blz. 205 e.v.

Men zie in het opnemen van deze laatste groep geen inconsequentie t.a.v. wat wij boven betoogden bij de verlengingsregel. Deze praeterita vormen een gesloten, beperkte groep, waarvan de individuele leden een onveranderlijke woordvorm hebben. Men kan vele fouten voorkomen als men onderstaande vormen als vaste vorm laat inprenten:

gleed, leed, reed, sneed, streed;
deed;
bood;
bond, verslond, vond, wond, zond;
stond;
gold, schold;
bad, trad;
hield;
werd;
aldus: glijden - ik gleed; lijden - ik leed enz.
schrijden, (ver)mijden, vlieden, schenden kunnen voorlopig terzijde blijven.

Onze bedoeling is dus, dat bij de fouten onder *a* t/m *g, nimmer enige 'werkwoordelijke' uitlegging* wordt gegeven, ook waar die mogelijk zou zijn, zoals sub *c* (d - t), *d, e, f* en *g*. Men dient verder te bedenken dat waar vanaf het IIe, zeg IIIe leerjaar deze systematische zuivering consequent is toegepast (dit was bij de besproken opstellen niet of niet in deze mate het geval), het aantal fouten in IV veel geringer zal zijn.

Niet behandeld worden in IV, op grond van het betoog op blz. 408 en 412, fouten in:

a. praes.vormen als: Ik vindt ze zo mooi, je vind, de vliegmachine land;
b. praet.vormen als: ik kleden me aan, luiden voor luidde; we wachten, ze rusten, we starten; ze heete, ze hete, een zusje die heten Henny, ze richte, ze koste;
c. verl.dw. als: geonweert, gesneeuwt, gejaagt, uitgehaalt, genoemt, gezegt, gebeurt; een teg.dw. als hijgent;
d. inf. als: te praatten, stonden te wagte.

We weten dat het menig onderwijzer moeite zal kosten deze fouten, althans naar de schijn, te laten passeren. Hij beheerse zich! Aandacht vestigen op betekent zo licht: 'uitleggen van'. Al deze gevallen komen

immers in de hogere klassen aan de orde. En ter verdere geruststelling: Een deel der leerlingen zal via lectuur en anderszins een aantal van bovengenoemde vormen leren ‘incidentally’ en ‘in their own good time’. De klasse is niet in alles afhankelijk van de onderwijzer.

c. Klasse V

BALLY meent dat het moedertaalonderwijs aanvankelijk gegeven moet worden volgens de globale methode, zoals dat ook dient te geschieden bij het aanvankelijk leesonderwijs: ‘Nous préférons procéder comme le fait la méthode globale pour enseigner la lecture’ (hoofdstuk XX blz. 387). Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat dit standpunt, althans voor de vier eerste leerjaren, ook het onze is: Structurele analyse wordt in klasse III en IV consequent vermeden. Toch zal er een ogenblik moeten komen, waarop het kind het w.w. zal moeten leren kennen en als zodanig zal moeten leren herkennen, een ogenblik dus, waarop de analyse bewust wordt ingevoerd. Voor een aantal leerlingen stelt men aldus het probleem te eenzijdig en daardoor te simplistisch. Evenals bij het globale leesonderwijs een aantal kinderen spontaan tot woord- en letteronderscheiding komt, zal bij een aanvankelijk globaal moedertaalonderwijs een aantal ll. op grond van scholing en lectuur spontaan tot woordsoortonderscheiding komen. Misschien is in het IIIe?, in het IVe? leerjaar bij enkelen? bij velen? reeds de aandacht gevallen op de veranderlijkheid van vorm die het w.w. typeert[1].

Als in het Ve leerjaar naast deze - eerder en individueel aanwezige - spontane analyse de geleide analyse wordt ingevoerd, beginnen zich in de kinderlijke geest twee processen af te spelen: één een - min of meer - ‘gekend’, één een mysterie, het eerste in afhankelijkheid, het tweede in onafhankelijkheid. Hoe verhouden deze processen zich tot elkaar? Welk komt normaliter het eerst? Welk werkt normaliter het krachtigst? Is de intensiteitsverhouding onveranderlijk? Beïnvloeden zij elkaar en zo ja hoe? Stimuleert bij alle kinderen de geleide analyse de productiviteit van de spontane of werkt zij - bij sommigen? bij velen? - remmend? Sluiten de ontdekkingen van de spontane analyse aan bij de

1) Ongetwijfeld heeft een aantal kinderen opgemerkt dat pluralisering van het subst., een vaste spellingoefening in de lagere en middelklassen, pluralisering van het w.w. veroorzaakt, waarmee een deel der congruentie is ‘ontdekt’.

leringen der geleide? Is er harmonie of chaos in de kinderlijke geest bij dit leerproces? Waarbij bedacht dient te worden dat deze vragen voor ieder kind individueel moeten worden beantwoord.

We moeten ons er van bewust zijn dat dit stuk geestelijk leven, deze mengeling van zichzelf leren en onderwezen worden, in hoge mate terra incognita is. We kennen de puerale periode in psychologisch opzicht weinig, vooral naar de kant der didactische probleemstellingen, constateert LANGEVELD terecht[1]. Dit geldt zeker ook voor de praepuerale periode en zeker voor de taalontwikkeling[2]. Dit feit verklaart de grote omzichtigheid waarmee we het probleem der w.w.didactiek benaderen. We kennen nog zo slecht de bodem waarop we pretenderen te 'werken'.

Wel zijn er psychologische motieven aan te voeren om pas in de Ve klasse met deze w.w. didactiek te beginnen. De normaal-intelligente leerlingen, d.w.z. de leerlingen die in de vier eerste leerjaren niet hebben gedoubleerd, hebben hun elfde levensjaar bereikt. Van ll. der onderbouw, bij KROH Grundschule zijn zij naar chronologische en intellectuele leeftijd ll. der bovenbouw, bij KROH Oberstufe geworden[3], zij naderen de puerale periode of hebben die bereikt[4].

KROH betoogt nadrukkelijk dat de wending tot het begrip de ll. van de Grundschule niet ligt. 'Darum hinkt die theoretische Einsicht in die Berechtigung der gewohnten und geläufigen denkmäszigen Verarbeitungen dem richtigen praktischen Gebrauch selbst überall nach. Das gilt namentlich für die Grammatik'[5]. Het komt dikwijls voor dat kinderen die niet tegen de grammaticale regels zondigen, toch moeilijk inzicht in deze grammaticale regels verwerven. Het onderwijs in de grammatica heeft dikwijls meer succes naarmate het er meer naar streeft het kind bewust te maken wat het goed gebruikt. Wat binnen de Grundschulzeit verandert, is de plaats van het denken in de totaliteit van het kinderlijk beleven. De intellectuele functies treden meer en meer in dienst van het theoretische moment; weten en kennen worden doel op zich zelf. De begrippen maken een rationalisering door: intellectuele

1) LANGEVELD: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie[3], Groningen 1947, blz. 66.
2) Vgl. ook STUTTERHEIM t.a.p. blz. 71.
3) KROH: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes.
Idem: Psychologie der Oberstufe. Beide Langensalza.
4) LANGEVELD: t.a.p. blz. 67.
5) KROH: Entwicklungspsychologie enz.[11-12], blz. 282-283.

taak en geestelijk instrument worden beter op elkaar afgesteld. Er nadert een periode van verstandelijke consolidatie.

LANGEVELD'S betoog loopt parallel. Op de leeftijd van 9-10 jaar domineren nog de infantiele trekken. De puerale periode zit vol geheimenissen. Niemand heeft een exact inzicht in vorm en mate van abstraherend vermogen van het kind op deze leeftijd. We weten niet, welke denkstructuren het kan ontleden. Pas tegen het einde van deze periode begint de greep op de werkelijkheid zich te effectueren door middel van intellectuele hulpmiddelen: tekens en begrippen. Dan kàn de cognitieve adaptatie bereikt zijn. Alle uitlatingen die in didacticis tot voorzichtigheid manen.

En wat het eigenlijke leerproces betreft[1)], LANGEVELD herinnert aan de opvattingen van oudere psychologen als MEUMANN en BINET: Leren zonder de medewerking van emotionele en volitionele, dus individueel-subjectieve factoren, is ondenkbaar. Bij het leren worden we gedreven door belangstelling, aandacht, verlangen tot oefenen, tot toetsen van het bereikte resultaat. Het voortschrijdend begrijpen moet voeren tot het overzien van een zinvolle totaliteit in samenhang, zodat met de verworven kennis productief kan worden gewerkt. Er moet zijn doelgerichtheid, geleid door een ordenend principe, op een geestelijk niveau, dat tot op zekere hoogte succes waarborgt.

THORNDIKE'S wet van het succes mag als psychologische factor niet worden veronachtzaamd. Het succes verstevigt nu eenmaal de verbinding van situatie en reactie. Het ontbreken van succes wekt ontmoediging, weerzin, weerstand en juist dit ontbreken van succes direct reeds in den beginne, gevolg van te praematuren inzet, is een der psychische oorzaken, waarop ook in de hogere leerjaren de huidige w.w.-didactiek strandt.

Dit alles pleit voor het aanleren van de spelling der w.w.vormen op de leeftijd van 11, 12 jaar en dan nog op uiterst behoedzame wijze. Het stukje geestelijke rijping dat KROH en LANGEVELD beschrijven, voltrekt zich langs vrijwel onbekende wegen en dan nog voor iedere ll. individueel. Vooral voor L.S.-leerlingen, waar de wilskracht nog niet gerijpt is en de opmerkzaamheid niet steeds willekeurig te richten, moet aan de factor van het succes grote waarde worden gehecht. Slechts die werkwijze is aanvaardbaar, die dit succes met een zekere mate van

1) LANGEVELD: t.a.p. blz. 369 e.v. Hoofdstuk XII: De psychologie van het leren.

waarschijnlijkheid kan garanderen. Dat kan de huidige werkwijze gegarandeerd niet.

Het leerproces vraagt in het algemeen een zekere continuïteit; al te abrupte overgangen moeten worden vermeden. Het onderwijs in de w.w.spelling vraagt dit zeker in het belang van de vele tienduizenden ll., voor wie deze spelling een niet te overkomen struikelblok is gebleken. Vandaar dat de w.w. didactiek in het Ve leerjaar enerzijds vormt een voortzetting van de werkwijze in klasse I-IV, speciaal IV met uitbreiding van het nog niet in klasse IV behandelde materiaal (zie blz. 416), anderzijds voorbereiding is voor de definitieve afsluiting in klasse VI. In het Ve leerjaar moeten de ll. zich bewust worden van de noodzakelijkheid van meer afgeronde kennis van de schrijfwijze der w.w. vormen. Het besef moet rijpen dat het zuiver schrijven der w.w. vormen een levende noodzakelijkheid is, omdat zij deze kennis voor de vlekkeloosheid van hun persoonlijke uitingen behoeven. Dit behoeven betekent de beste verantwoording. ‘De enige mogelijkheid’, oordeelt KOHNSTAMM (Persoonlijkheid in Wording blz. 316), ‘om iets werkelijk meester te worden en te blijven, blijkt toch altijd weer te zijn, dat men het verankert in en verbindt met die handelingen en gedachten, die wij telkens weer *nodig hebben*’.

We denken ons de opbouw in klasse V in drieën:

a. Voortzetting van de correctie van verbale vormen zonder specifiek-verbale moeilijkheden, overeenkomstig de foutenanalyse in klasse IV (*a* t/m *g*, blz. 415);

b. correctie van verbale spellingfouten die in het algemeen zonder ‘verklaring’ kunnen worden gecorrigeerd. Hieronder valt de groep die in klasse IV van bespreking was uitgesloten (praes.vormen als ik vind en de beide participia;

c. het leren van een aantal paradigmata behorende bij de w.w. categorie I en IV, geselecteerd naar de resultaten van het frequentieonderzoek.
De beide eerste onderdelen vn. in het eerste, het derde onderdeel met inleidende en afsluitende oefeningen vn. in het tweede halfjaar. De fixatie van het geleerde in verbale spellingregels blijft bewaard voor het VIe leerjaar; in het Ve onthouden we ons nog van iedere ‘verklaring’.

Het eerste halfjaar.

Ad a. De foutengroepen *a* t/m *g*, die we in klasse IV onderscheidden keren zonder uitzondering alle terug. Opvallend is het grote aantal fouten bij *b*: fouten in het gebruik van dubbele medeklinkers en bij *f*: apocope van de slot-n. We onthouden ons van het geven van v.b. Als groep *h* treedt op de verwarring tussen ou en au: ze kouwt; ik dauwde (voor duwde).

Ad b. Deze groep bestaat bijna geheel uit onjuiste praesensvormen en onjuiste part. perf. Er valt voorts onder een enkel part. praes. De praesensvormen zijn:

Cat. I:	ik vin, ik vindt; hij word, hij houd, hij rijd, hij strijd.
Cat. II:	het verbrand, hij broed uit, Zus raaid;
Cat. III:	hij beschud;
Cat. IV:	hij schommeld, Piet krabbeld.
De part. perf.:	afgedroogt, gezecht, gezegt, geduwt, gezeilt.
Het part. praes.:	lopent.

Persoonlijk menen wij, dat deze vormen zonder ‘verklaring’ kunnen worden aangeleerd, mits dit geschiedt in syntactische combinaties. Men prente dus niet in de geïsoleerde vorm vind als ‘stam’, een abstracte nietszeggendheid, maar de syntactische combinatie: ik vind, zoals men bij de correctie van een volgend opstel zal laten inprenten: ik rijd, ik houd, ik word, enz. Evenmin prente men in: wordt, houdt, rijdt, strijdt als ‘stam + t’, maar hij wordt enz. Men zal, menen wij, goed doen, zoal niet direct dan toch in de loop van dit halfjaar, als inleidende oefening, het aantal syntactische combinaties uit te breiden en aldus, generaliserend, het verbale schema voor te bereiden. Men voege dus b.v. toe Zus wordt, Vader wordt, Moeder wordt, ook je wordt. Hetzelfde geldt van de overige fouten van deze cat.

Op gelijke wijze behandele men de fouten van cat. II; bij die van cat. III en IV volsta men met een simpele mededeling: hij beschut; hij schommelt, Piet krabbelt. Bij beschut grijpe men in geen geval terug op de verlengingsregel; als men deze thans weer introduceert, volgt onverbiddelijk: hij schommeld en Piet krabbeld vanwege schommelde en krabbelde. Met een simpele mededeling doe men eveneens de parti-

cipia af: zij hebben alle een vaste woordvorm en lenen zich dus voor onberedeneerde inprenting.

Wat bereikt men op deze wijze in dit halve jaar, als men tenminste het vrije stelwerk tot middelpunt van zijn schriftelijk taalonderwijs maakt? We menen dat er in twee opzichten winst zal zijn te boeken, materieel en formeel. Materieel, doordat men binnen de kring van het beperkt aantal gebruikte w.w. (men denke aan de frequentie-tabellen) tot een vrij grote spellingzuiverheid komt: de verschillende syntactische combinaties worden herhaaldelijk aan de orde gesteld; formeel, doordat de ll. behoefte gaan gevoelen aan een zekere ordening, een zekere overzichtelijkheid. Er is voldaan aan de voorwaarden, die KROH en LANGEVELD stelden: Het theoretisch inzicht volge op het juiste gebruik; intellectuele taak en geestelijk instrument worden op elkaar afgesteld; de belangstellings- en aandachtsbasis is gelegd. Er is een samengaan van emotionele, volitionele en intellectuele factoren, waardoor succesvol werken mogelijk wordt en een verdere stap kan worden gewaagd: de voorbereiding van een zinvol inprenten van een aantal paradigmata van w.w. categorie I en IV, de eenvoudigste categorieën, gekozen op grond van de resultaten van het frequentie-onderzoek.

Het tweede halfjaar.

Ad c. Het moment is nu gekomen om de w.w. te leren herkennen. In het vrije stelwerk zullen de meest frequente w.w. stellig vele malen zijn gebruikt, zoals blijkt uit vrijwel ieder normaal opstel (zie b.v. blz. 423). Vaak zullen ze goed geschreven zijn, even zeker ook een aantal malen foutief. De fouten, hierboven genoemd sub *b*, zijn voor alle vier w.w. categorieën herhaaldelijk besproken. We komen nu tot een eerste samenvatting.

Het meest geschikt voor uitgangspunt is het meest frequente w.w. van de meest frequente categorie: het w.w. *worden* uit cat. I, de sterke w.w. met stam op *d.*

Uit het gebruik, ook uit de correctie, zijn alle vormen bekend. Zij zijn zonder uitzondering, ook door de generaliserende uitbreiding, zeer vertrouwde vormen geworden, die in dit stadium, 2e halfjaar Ve klasse, noch naar betekenis noch naar spelling moeite geven. Uit deze vormen kan een eerste schema worden opgebouwd:

ik word	ik, je, u, hij enz. werd
je, u, hij enz. wordt	
wij worden	wij, zij (de kinderen enz.) werden
zij (de kinderen enz.) worden	
	ik ben geworden.

De ll. begrijpen nu dat ‘een werkwoord’ niet is één woord, maar een gròep woordvormen met een gemeenschappelijke grondbetekenis[1)], welke gewoonlijk wordt aangeduid met wat in de verbale nomenclatuur heet infinitief, voor L.S. ll. beter kan heten het eigenlijke w.w. Ter versteviging van dit fundamentele besef kan men, b.v. door voorlezing van enkele uitgekozen opstellen, gelijke schemata opstellen van de drie andere meest frequente verba uit cat. I: vinden, rijden, houden, een kwestie van isolering en ordening.

Nu kunnen ook de beide herkenningscriteria worden aangegeven:

1. ieder ‘eigenlijk’ w.w. heeft een ik-vorm;
2. er is steeds de mogelijkheid deze ik-vorm (behoudens vormwijziging) te verbinden met andere personen, d.w.z.: een w.w. is vervoegbaar. Voor wat het eerste criterium betreft: ik word, ik vind, ik rijd, ik houd spreken duidelijke taal; voor wat het tweede aangaat: de vier overzichten zijn even overtuigend. Ter toepassing en oefening kan men de ll. nu de w.w. laten zoeken uit een hunner eigen opstellen. Dit komt in feite neer op een transpositie in de 1e pers. enk., voor zover mogelijk.

Een voorbeeld:

AAN HET STRAND.

Het was een mooie Zondag. We zouden naar het strand gaan. Moeder was druk bezig met het inpakken van brood. Vader deed z'n zondags pak aan. En wij werden ongeduldig van het wachtten. Maar toen brak het ogenblik aan dat we zouden vertrekken. We zouden met de trein gaan. Vader zei: ‘daar gaan we dan’. Al gauw hadden we het station bereikt. Daar begon de fijne tocht met de trein. Wat waren we blij. In de verte zagen we de duinen al. We

1) We herinneren er aan dat dit inzicht geen vinding van moderne grammatici is. In 1822 schreef H. KREMER reeds: ‘Ziet eens, hoe onderscheiden het werkwoord *bidden* geschreven wordt: bid, bidt, bidde, biddet, bidden, bad, baadt, bade, badet, baden, gebeden’. (Deel I, blz. 105).

> reden nog een half uurtje en we hadden de zee bereikt. We gingen eerst eens lekker in zee baadden. Toen gingen we eten. De kinderen speelden na het eten fijn in het zand. En Vader en Moeder rustten wat uit. Toen er een uurtje om was, stond Vader op. We zouden fijn gaan ballen. Vader schopte de bal in zee en Moeder moest hem gaan halen, maar ze durfde niet. Toen ging Tilly het doen want die durfde wel. Het werd al gauw avond. We baadden nog eventjes in zee en gingen toen naar huis. Dat was een fijne dag geweest. Moeder stopte ons gauw in bed. En even later sliepen allen als rozen.

Door transpositie worden als w.w.vorm herkend: zouden (ik zou), was, deed, werd, zei, ga, had, begon enz. Sommige verba zullen doen twijfelen, b.v. was in de eerste zin, een twijfel die door was in de derde zin wordt opgeheven. Buiten de transpositie vallen de hoofdw.w. in de samengestelde tijden, we zouden gaan, we hadden bereikt e.d.; in verbale combinaties als we gingen baden, Moeder moest gaan halen enz. Een eigen plaats nemen in de verbale substantieven: met het inpakken, van het wachten, na het eten. Het valt te verwachten, dat de ll. (ze zijn op dit moment in hun 12e levensjaar) ook gaan, bereiken, baden, halen, ook inpakken, wachten en zeker eten als ww. zullen aanduiden: ik ga, bereik, baad, haal, pak in, wacht, eet liggen voor de hand. Dat ze hier tegen de formele grammatica zondigen bij inpakken, wachten en eten, wordt hun niet aangerekend: deze w.w. zijn in deze tekst toevallig substantieven[1)].

Het verdient aanbeveling deze oefening te herhalen met geschikte tekst uit taalboekjes, met fragmenten uit leeslessen. Het kan niet uitblijven of de kinderen komen tot een snel herkennen, zij het misschien met een enkele fout. Als voldoende vertrouwdheid is verkregen met het toepassen der herkenningscriteria, kunnen de finite vormen teruggevoerd worden tot de grondvorm, de infinitief: zou bij zullen, was bij zijn, deed bij doen enz. Dat er tijd-, persoon- en getalformantia bestaan, hebben de ll. tevens ontdekt; besef van de congruentie is gewekt. Het w.w. begint zijn geheimzinnig, raadselachtig karakter te verliezen, het wordt een vertrouwde ‘woordsoort’. De verbale terminologie kan nu, voorzover wenselijk, worden aangeleerd. We beperken ons tot werkwoord,

1) Wel dient gewezen te worden op de uitzondering die de impersonalia vormen.

ik-vorm, tegenw.-tijdsvorm; verl.-tijdsvorm, dit in overeenstemming met het opgemerkte in hoofdstuk XX blz. 399, deelwoord met hulpw.w., deze laatste steeds in combinatie.

Het voorgaande mag gelden als inleiding tot het leren van de eerste paradigmata. Voorlopig beperken we ons tot cat. I en IV. Voor die uit cat. II en III is kennis der specifiek verbale spellingregels nodig, die in klasse V nog niet worden geleerd. We geven de paradigmata in schematische vorm: de syntactische combinatie, waarin tot op heden de w.w.vorm voorkomt, mag geacht worden haar dienst te hebben gedaan.

Voor cat. I leren we de paradigmata van de 15 sterke w.w. met stam op *d*, die in de 400 opstellen voorkomen in beknopte vorm en wel in volgorde van frequentie. Aldus:

werkwoord: *worden*.	
teg. tijdsvormen:	word - wordt - worden.
verl. tijdsvormen:	werd - werden.
hulpw.w. met d.w.:	ben[1)] geworden.
werkwoord: *vinden*.	
teg. tijdsvormen:	vind - vindt - vinden.
verl. tijdsvormen:	vond - vonden.
hulpw.w. met d.w.:	heb gevonden.
werkwoord: *rijden*.	
teg. tijdsvormen:	rijd - rijdt - rijden
verl. tijdsvormen:	reed - reden.
hulpw.w. met d.w.:	heb gereden, enz.

Voor cat. IV doen wij een keuze uit ieder der ondergroeperingen waaruit zij bestaat.

a. vangen en lopen voor de sterke w.w. die niet onder cat. I vallen;
b. spelen en maken voor de zwakke w.w. die niet onder cat. II en III vallen;
c. lachen als v.b. van een w.w. met gemengde vervoeging;
d. zijn en doen voor de athematische w.w., moeten voor de praeterito-praesentia; denken voor de groep hebben, brengen, denken, zoeken, kopen en behandelen die op overeenkomstige wijze.

1) Zie hierboven.

Aan keuze en aantal is men natuurlijk niet gebonden; wijziging en uitbreiding kan wenselijk zijn overeenkomstig de in het vrije stelwerk gemaakte fouten. De drie hulpw.w. hebben, zijn en worden moeten thans reeds volledig worden aangeleerd op grond van de overwegingen, aangegeven bij de behandeling van het deelwoord op blz. 436.

Aan het einde van de Ve klasse zijn dus alle w.w. aan de orde gesteld, behalve die van cat. II en III. De ingeprente paradigmata fungeren als vergelijkingsnormen, als basis voor de analogie-redenering, waarlangs de ll. de juiste vormen voor w.w. der Ie en IVe cat. moeten vinden. Voor deze cat. is dus thans een volledig gerichte correctie mogelijk, die niet op 'verklaring' doch op terugvoering tot het paradigma berust. Er is voor tal van w.w.vormen thans aanwezig een mnemisch-visuele grondslag. De niet-verbale fouten (type klasse IV) blijven opgenomen in de algemene spellingzuivering.

Het programma voor klasse VI tekent zich thans af. Het bevat de moeilijkste gevallen: de cat. II en III en de praefix-groep. In dit leerjaar wordt het geleerde vastgelegd in enkele algemene verbale spellingregels, afgeleid uit de paradigmatisch ingestudeerde w.w.

d. Klasse VI

We beginnen weer met een foutenanalyse. Allereerst bespreken we de fouten, genoemd op blz. 420 sub a en b, d.w.z. de verbale vormen zonder specifiek-verbale moeilijkheden (algemene spellingzuivering) of die in het algemeen zonder 'verklaring' kunnen worden gecorrigeerd, daarna de w.w.vormen met specifiek verbale moeilijkheden, die 'verklaring' behoeven. Voor deze laatste groep gebruiken we ook de fouten die in klasse V niet zijn behandeld, ter uitbreiding en, nodig gebleken, completering van het materiaal. De moeilijkheden van deze laatste groep zijn tweesoortig: een gedeelte heeft betrekking op de verba van cat. II en III, de overige vrijwel alle op de verba der praefixgroep.

We vinden terug de reeds op blz. 415 (klasse IV) gesignaleerde fouten der groepen *a* t/m *g*; de, later in klasse V gevonden groep *h* (verwarring au - ou) ontbreekt. Wel treden twee nieuwe foutengroepen op; *j*: de verwarring ei - ij (kweitraakte, opsteigen, berijkte); *k* de

foutieve dubbele klinker op het eind van een lettergreep: loopend, logeeren, afgeloopen, huuren.

Voorts vinden we terug de bekende onjuiste praesensvormen, het foutieve part. perf. en part. praes.; resp.: ik vindt, je word, je houd, ook vindt je?, hij word, hij dood, hij houd; teruggedeinst, opgevolgt; buigent.

In hoofdzaak herhaalt zich tot dusver dus het beeld van klasse IV en V.

Nieuw is de behandeling der verbale vormen met specifiek w.w. moeilijkheden. In klasse V vonden we:

Cat. II:	foutieve	praes.vorm: ze baadden;
	foutieve	praet.vormen enk.: het brande, ik antwoorde, ze voeden, de klok luiden.
Cat. III:	foutieve	praes.vorm: ze wachtten;
	foutieve	praet.vormen enk.: ze hete, hij groete, ik wachte, ze prate;
	foutieve	praet.vormen mv.: zij heten, ze heette, ze wachten, we rusten, ze praten.

In klasse VI:

Cat. III:	foutieve	praet.vormen enk.: die heten, ze hete, hij starten, hij starte, het koste;
	foutieve	praet.vorm mv.: lusten.
	Foutieve	infinitieven:
In V:		aankleedde, uitrustten;
In VI:		berechtten, wachtten.
	Foutieve	‘dw. als bnw. gebruikt’:
In VI:		zelfgesmeedde.
	En van	de praefixgroep:
In V: t.t.:		begeerd, gebeurd, betekend;
d.w.:		verandert, betovert, bedoelt, beleeft, verwelkomt;
In VI: d.w.:		vertelt, verwondert, verzamelt, versiert, verwildert, herhaalt, verwijdert.

Op bovenstaande fouten kan thans niet meer de behandeling toegepast worden van cat. I en IV: de inprenting via een simpele mededeling. We moeten naar een ‘verklaring’. Deze ‘verklaring’ zal ook de hiervoor bedoelde niet-‘verklaarde’ gevallen omvatten. In klasse V is de noodzakelijke terminologie geleerd: werkwoord, ik-vorm, teg.

tijdsvormen, verl. tijdsvormen, hulpw.w. met deelwoord[1)] en de ll. zijn vertrouwd geraakt zowel met deze termen als met de beknopte paradigmata in schemavorm waarin ze zijn opgenomen. Met behulp van de verkregen kennis kunnen de paradigmata (schemata) worden opgezet, die wij voor 'verklaring' en voor correctie behoeven:

werkwoord: baden.	
teg. tijdsvormen:	baad - baadt - baden
verl. tijdsvormen:	baadde - baadden.
hulpw.w. met d.w.:	heb gebaad.

Voor de toevoeging van de *t* in baadt, de suffixen *de* en *den* in baadde en baadden kan teruggegrepen worden op de overeenkomstige verschijnselen bij spelen (blz. 425, sub *b*).

Het herstellen der fout wordt tot een keuze uit de vormen van het schema: de teg. tijd m.v. eist de vorm baden. Misschien wijst het verhaal zelf op de noodzakelijkheid van een t.t.vorm, misschien doet dit een in de zin voorkomende adverbiale bepaling. Is dit niet het geval dan is het beste hulpmiddel de analogie-redenering: de vervanging door een w.w. van een andere cat., liefst met verwante betekenis, zodat de zinsinhoud niet of weinig geschaad wordt, i.c. zeer eenvoudig: zwemmen, niet zwommen. We moeten dus de t.t.vorm baden kiezen. De overeenkomstige moeilijkheden: ze voeden v.t.; ze wachtten t.t., zij heten v.t. enz. worden op gelijke wijze opgelost: ze voeden (v.t.) de kippen: op grond van het verhaal: ze *gaven* de kippen te eten, dus voedden.

De meeste der overige fouten: het brande, ik antwoorde, de klok luiden, ze hete, hij starten, hij starte, het koste zijn met een blik op het desbetreffende paradigma op te lossen.

Door analogie-redenering worden ook foutieve infinitieven en 'd.w. als b.v.n. gebruikt', gecorrigeerd:

ze zouden hem berechtten -
ze zouden hem veroordelen enz.

Bij de analogie-redenering wordt dus het correctie-voorbeeld zodanig gekozen, dat het zelf geen specifiek-verbale moeilijkheid biedt.

1) Overeenkomstig de subsumptie van het hùlpw.w. zouden we moeten zeggen: d.w. met hulpw.w. We laten echter de volgorde waarin beide woorden in het schema voorkomen, prevaleren. We voorkomen daarmee begripsverwarring bij de l.l.

In dit stadium moeten de ll. zich bewust gaan worden van het ervaringsfeit dat de v.t.vormen speciale aandacht verdienen, omdat zij zelf ze in hun vrij stelwerk veel meer gebruiken dan t.t.vormen: 54, - % t.o. 19,4 % (Tabel 13 hoofdstuk XVII, blz. 340). Men late het de klasse verifiëren door onderzoek van hun eigen opstellen, tegelijk een uitstekend middel om hun (grammaticaal) tijd-herkenningsvermogen te controleren en te ontwikkelen. In het op blz. 431 opgenomen willekeurig gekozen opstelletje (VIe klasse) komen op 20 verschillende v.t.vormen slechts 7 t.t.vormen voor, waarvan 5 vormen van de hulpw.w hebben, zijn, zullen.

Langzamerhand verschuift het accent in onze didactiek van de simpele inprenting, een effectief geestelijk instrument der middelklassen, naar de deductie, dat geestelijk instrument bij vele? ll. der hoogste klassen gaat worden. In overeenstemming daarmee dient voor een verantwoorde, voldoend brede deductiebasis te worden gezorgd. Voor de Ve klasse handelden we reeds enigermate in deze geest. Dat was betrekkelijk eenvoudig, omdat in deze klasse van de drie ‘moeilijke’ cat. w.w. uitsluitend cat. I, de beperkte, gesloten cat. der sterke w.w. met stam op *d*, werd behandeld. Een weinig omvangrijk, overzichtelijk, inprentbaar geheel. De samenstelling van de deductiebasis voor klasse VI geeft meer moeilijkheden: hij omvat twee cat., de cat. II en III, die veel omvangrijker, grammaticaal open, vatbaar voor uitbouw en derhalve veel minder overzichtelijk zijn. In onze tabellen op blz. 333 e.v. hoofdstuk XVII: cat. I 21; cat. II 81 en cat. III 128 stuks. De deductiebasis dient te steunen op de frequentie: wanneer we de paradigmata kiezen naar volgorde der frequentie, wordt de deductie langzamerhand eenvoudig en de samenvatting in de aan te leren specifieke spellingregels eveneens.

Bij de keuze zonderen we uit de verba, die in de 400 opstellen slechts 1 of 2 keer worden gebruikt, we werken dus met een minimum-frequentie van 3 (zie ook Tabel 1, blz. 405). Voor cat. II bestaat de deductiebasis dus uit 13 w.w.: kleden, antwoorden, branden, landen, broeden, redden, doden, luiden, schudden, leiden, raden, baden, laden; voor cat. III uit 15 (het zo specifiek katholieke biechten zonderen we uit): zetten, wachten, heten, praten, rusten, vluchten, lusten, richten, kosten, zuchten, letten, stoten, starten, ontmoeten, overnachten. In beide gevallen afnemende frequentie.

Van deze 13 + 15 = 28 w.w. worden de paradigmata ingeprent, op de boven omschreven wijze. Voorwaar voor een VIe klasse geen te zware belasting. Men bestede aan deze beide cat. nauwlettend zorg. In hoofdstuk XV: De beheersing is in Tabel 11, blz. 227 aangetoond, dat van de tien foutencategorieën de meeste fouten gemaakt worden in v.t. met *dd* en op twee na de meeste in v.t. met *tt*.

De deductie wordt aldus voor veel ll. in veel gevallen teruggebracht tot een keuzehandeling, die zeker gedeeltelijk geautomatiseerd wordt. Vooral wanneer men veel laat schrijven. Het aantal fouten zal naar alle waarschijnlijkheid sterk teruglopen, al zal men er steeds rekening mee moeten houden dat kinderen ondanks alle weloverwogen instructie onverwachte fouten blijven maken. Het is onmogelijk alle aberraties van het kinderlijk 'denken' te voorkomen. Met welke vaak zonderlinge redeneringen het kind zijn taal- en spellinggebruik kan motiveren, is uit hoofdstuk XVI: De motivering gebleken.

De laatste grote moeilijkheid biedt de praefixgroep. Een groep waarin vele fouten voorkomen (blz. 427). De kinderen kunnen dan alleen foutloos werk produceren als zij zeker weten, wanneer de praes.vorm, wanneer het part.perf. moet worden gebruikt. De combinatie met het hulpw.w. is nog steeds de meest betrouwbare, vrijwel volledig betrouwbare, indicatie. De absolute dw. missen deze steun. Vandaar dat we voortdurend hebben gesproken van hulpw.w. met dw. en in alle paradigmata steeds bij het d.w. een hulpw.w. hebben vermeld.

Het kan gewenst zijn op dit moment nog eens extra aandacht aan dit hulpmiddel te besteden. De overige d.w. zijn te herkennen aan het praefix ge: gekleed, geantwoord; gezet, gewacht enz., en een aantal kinderen zal op deze grond snel - soms te snel: gebeurt - tot de conclusie d.w. komen. Naar de klank zijn bij de praefixgroep de praesensvorm van de 2e en 3e pers. enk., 2e pers. mv. en part. perf. gelijk en daarom zal het goed zijn, uit eigen werk de aangewende part. pref. te laten zoeken.

De part. praes. komen zelden voor, volgens Tabel 13 hoofdstuk XVII, blz. 340 in 20 opstellen slechts 5 t.o. 69 part. perf.

Op het niveau der VIe klasse komen in vrijwel alle opstellen een aantal d.w. voor, zoals weer uit het volgende opstelletje kan blijken.

> Moeder stond aan de deur, de groenteboer was er. Hij *had* pas een nieuw hitje *gekocht*, het was nog een jong beestje, dus nog een beetje wild. Moeder kocht voor een gulden appels. De groenteboer ging naar z'n kar om de appels te halen. Hij was nog maar net bij moeder of ... z'n paard ging aan het draven. Hij schrok van de auto die voorbij kwam en zodoende *was* hij *op de hol geslagen*. Een paar jongens die het *gezien hadden* zeiden, dat er wat van het tuig kapot ging. De groenteboer schrok, want hij *had* het pas nieuw *gekocht*. Hij zei tegen moeder dat hij het paard maar zou proberen te vangen. Moeder zei: 'wil je even een fiets hebben, dan gaat het wat harder'. Graag sprak de groenteboer. Hij zag, dat er veel mensen achter de kar holden. Sommigen raapten de appels en de manden op, die er van af vielen. De groenteboer zag dat zijn paard het trottoir op vloog, met z'n kop tegen de ruit van een porceleinen winkel. Alles kapot. Het hitje bloedde aan z'n kop, omdat de glasscherven er in *gesneden hadden*. Later toen de groenteboer weer bij moeder kwam vroeg ze: 'en hoe *is* het *afgelopen*?' Ik *heb* het hitje *verkocht*, zei de groenteboer. En ik *heb* er een ander hitje voor *terug-gekocht*. Ik zal er nu wel geen last meer van hebben. De schade *heeft* me *f* 50 *gekost*.

Een oefening die waard is enige malen te worden herhaald, hetzij in eigen werk, hetzij in teksten uit taal- en leesboek. Dan komt vrijwel onwrikbaar vast te staan dat alleen van d.w. gesproken kan worden indien een vergezellend hulpw.w. aanwezig is en zal ook bij de praefixgroep de twijfel tussen praes.vorm en part. perf. wegvallen. Bij desondanks oprijzende onzekerheid kan steeds teruggegrepen worden op het paradigma; b.v. werkwoord begeren.

teg. tijdsvormen:	begeer	- begeert	- begeren.
verl. tijdsvormen:	begeerde	- begeerden.	
hulpw.w. met d.w.:	heb begeerd[1)].		

1) Men late de slotconsonant der d.w. nimmer op auditieve motieven vaststellen, dus niet gekleed met een *d* omdat we zeggen kleedde. De l.l. redeneren: hij begeerd met een *d* omdat we zeggen begeerde. Het zichtbare beeld uit het schema beslist.
Men houde ook rekening met de volgende, wat onthutsende mogelijkheid. Gekleed zal in de combinatie heb gekleed overeenkomstig het paradigma deelwoord worden genoemd; een aantal kinderen zal aarzelen bij hebben of had gekleed. We komen hierop terug bij de formulering der verbale spellingregels.

Het z.g. ‘dw. als bnw. gebruikt’ is, menen wij, ten onrechte tot voorwerp van zorg gemaakt. Het komt in de opstellen uiterst weinig voor, functioneel is het voor de L.S. vrijwel waardeloos. Practische betekenis hebben - althans hier - noch de verbrede weg noch zelfs de gepote aardappels. Ze dienen o.i. beschouwd te worden als normale adjectieven, wat voor het kind uit het IIIe leerjaar klaarblijkelijk reeds de natuurlijke beoordeling is. We herinneren er aan dat in het gemeenschappelijke dictee voor klasse III en VI slechts 5 ll. van III, doch 22 van VI het woord dichtgespelde foutief schreven. Men maakt tot fatale moeilijkheid, wat voor veel kinderen vermoedelijk een vanzelfsprekendheid is.

Ten slotte nog enkele details. Allereerst het zwaarwichtige probleem: Je houdt. Houd je? Houd jullie? Houdt je hond ... e.d. De training tot onderscheiding begint in de IVe klas en faalt nog in VI. Ook hier is geen sprake van een functioneel onderdeel: De vraag met een praesensvorm komt in deze 400 opstellen met hun overwegend descriptief-vertellend karakter, grotendeels geschreven in de v.t., uiterst zelden voor. Men doet beter ook deze kwestie te reserveren voor het VIe leerjaar, er eerst dan de aandacht op te vestigen op basis van de analogieredenering en als hulpmiddel de vervanging je - jij te leren hanteren: Houd jij?, nimmer houdt jij hond?; of je - jouw: nimmer: Houd jouw; wel: Houdt jouw hond?

Een normale VIe-klasse ll. zal, beter dan thans het geval is, op grond van zijn sterker ontwikkeld en zuiverder oordelend structuuronderscheidend vermogen de juiste keuze doen.

De imperatief met en zonder *t*. Evenzeer een kwestie, die op de L.S. geen of slechts uiterst weinig tijd mag vragen. Het is geen halsmisdrijf als de L.S. ll. zich, conform het beschaafde spraakgebruik, uitsluitend beperkt tot de sing.-vorm.

Dat het pronomen jullie zowel voorkomt met enk. als met mv.vorm, kan de L.S. zonder meer aanvaarden, al meent VERDENIUS dat er tussen enk. en mv.vorm (nog) enig verschil in waarde is, dat met name de laatste vorm van iets geringer standing is[1)]. Heeft VERDENIUS in deze gelijk, dit verschil behoeft voor de L.S. geen object van lering te zijn.

En ten slotte: de L.S. behoeft niet àlle spellingproblemen op te lossen.

1) VERDENIUS, t.a.p. blz. 211.

Doen zich op onderdelen moeilijkheden voor, dan heeft het Voortgezet Onderwijs hier een taak.

Misschien ontmoet deze opvatting bezwaar van de zijde der z.g. opleidingsschool. Het komt ons voor dat zij zich over dit w.w. programma niet ongerust behoeft te maken. Haar ll. hebben, als zij werkelijk excelleren, aan de kortere oefentijd genoeg. Als zij werkelijk excelleren, zullen zeker dèze ll. vanuit de aan reële moeilijkheden aangepaste deductiebasis op de vleugelen der analogie gemakkelijk over het ganse werkwoordelijk veld kunnen uitzwermen. De specifiek verbale spellingregels kunnen, als men dit nodig acht, wat eerder aan de orde worden gesteld, waardoor de toepassing buiten het frequentie-schema bedoeld voor algemeen gebruik, voor hen in de hand gewerkt en bespoedigd wordt. En mocht zij zich op onze argumentatie niet durven verlaten, wellicht doet zij dan goed het oor te lenen aan een derde beproefd taaldocent ener school voor V.H.M.O., naast KRAMER en STUTTERHEIM. In het augustus-nr van Paedagogische Studiën 1940, gewijd aan de taak van de lagere en middelbare school ten opzichte van het onderwijs in de Nederlandse grammatica, schrijft DE JONG een artikel: Onderwijs in de spraakkunst van de Moedertaal, voornamelijk in de eerste klas der H.B.S. We nemen eerst zijn slotopmerking over, die volkomen parallel loopt aan onze eigen inzichten en de door ons aangegeven practijk volkomen dekt: 'Door de lessen in spraakkunst moet in de eerste klas een grondslag worden gelegd voor verder taalonderwijs, *doordat de leerlingen gewend worden aan geregelde waarneming van de taalverschijnselen in de Moedertaal*' (blz. 225) (curs. van ons). Op blz. 217 schrijft hij met betrekking tot de w.w. didactiek (we nemen ter adstructie van moeilijk-gelovenden de gehele passage over): 'Het is nu (ongeveer einde eerste trimester I klas) een goed moment om het paradigma van het werkwoord te repeteren; infinitief, stam en uitgang te onderscheiden (waarbij de stam op *d* bijzondere aandacht verdient), te letten op de persoonsvorm voorafgegaan of gevolgd door het onderwerpswoord *jij* (en *jullie*). Bij de behandeling van het tijdsverschil der persoonsvormen behandelen we *sterke* en *zwakke* verleden tijden, (ik spreek liever niet van: sterke en zwakke *werkwoorden*, om nodeloze moeilijkheden bij de "gemengde" vervoeging te voorkomen!). We constateren, dat de zwakke-verledentijdsuitgang *de* verscherpt tot *te* na een stemloze slotmedeklinker van de stam (dus wordt geassimileerd!).

In dit verband geven we bijzondere aandacht aan verleden tijden als *leefde, vreesde*, waarvan de medeklinker van de stam, net als in de infinitief, stemhebbend wordt uitgesproken'.

DE JONG'S kinderlijke, doch wetenschappelijk-zuivere behandeling is mogelijk op het fundament, zoals wij dat menen te moeten leggen. Omgekeerd: onze didactiek mondt rechtstreeks in die van DE JONG uit. En we vragen: waarom zal de L.S. zich met grammaticale, w.o. orthographische, moeilijkheden afpijnen, als de M.S. terecht meent deze moeilijkheden zèlf - *en op haar eigen wijze* - te moeten behandelen. De L.S. ga niet verder dan voor haar eigen doelstelling noodzakelijk is[1)].

Zal het nòdig zijn regels te leren? Of kan men volstaan met een formuleren van een reeds verworven 'inzicht' als afsluiting? Het antwoord op deze vragen blijft aan voortgezette research overgelaten. Toch zijn we geneigd voor het gros der ll. op de tweede vraag met: Ongetwijfeld te antwoorden. In hun vrije stelwerk hebben zij jarenlang vele werkwoordelijke vormen, van alle vier categorieën, gebruikt. Gegroeid is wat wij in hoofdstuk XX blz. 385 hebben aangeduid als 'familiarity with verbs', numeriek, syntactisch, gaandeweg ook morphologisch. Deze aldus onopzettelijk gewonnen vertrouwdheid werd gesteund door de opzettelijk ingeprente paradigmata, geselecteerd naar frequentie en daardoor de persoonlijke aanwending dekkend. De w.w. didactiek is volkomen geïntegreerd in het schoolse taalleven, aan haar geïsoleerde 'oefening'-positie is een einde gekomen. De via haar verkregen kennis

1) Overigens zal men zich af moeten vragen of de opleidingsschool met haar overladen en psychologisch-praematuur spraakkunstprogramma het moedertaalonderwijs werkelijk dient. STUTTERHEIM'S conclusie (zie blz. 389) betekent een ernstige waarschuwing. Het is het oordeel van een enkeling, zij het een uiterst bevoegd enkeling, dat men echter door vele andere enkelingen kan horen bevestigen. Regionale betekenis heeft een rapport over het onderwijs in het Nederlands op de L.S., uitgebracht namens de Kring van Rectoren en Directeuren van Scholen voor V.H.M.O. in Haarlem en Omgeving. Op de ene school klaagt men erover, dat de jongelui de eenvoudigste zinnen niet zonder grove spellingfouten kunnen schrijven. Op andere scholen bemerkt men, dat de primaire kennis van de taalstructuur ontbreekt. Op nog weer andere scholen constateren de leraren bij de kinderen een grote taalarmoede, hun taalfonds is te gering om het onderwijs op het gymnasium, lyceum of H.B.S. te kunnen volgen. Aldus de inleiding.
Een droeve geschiedenis. Maar nog meer te betreuren valt dat de commissie de genezing blijft zoeken in wat geamendeerde, doch principieel gelijkblijvende leerplans en leerwijzen.

wordt functionele kennis en vindt haar ‘bekroning’ (we nemen thans BALLY'S woord over) in begrip van het systeem.

Denkpsychologisch, naar SASSENFELD'S niveau-theorie: Het persoonlijk taalgebruik, te zamen met de ingeprente paradigmata, fungeert als aanschouwelijke laag. Op deze aanschouwelijke laag kan door de groeiende vertrouwdheid met veelvuldig gebruikte vormen een zowel naar tijd van ontstaan als naar volledigheid als naar helderheid individueel variërend schema ontstaan van het conjugatie-systeem. Dit schema fungeert als contactlaag tussen de aanschouwelijke laag en de abstracte laag, op welk laatste niveau dit conjugatie-systeem willekeurig kan worden aangewend. Juist het ontbreken van deze contactlaag door de te vroege structurele analyse en te vroege isolering enerzijds en de onhanteerbaarheid der grammaticale terminologie anderzijds lijkt ons de hoofdoorzaak van de huidige moeilijkheden.

Intelligente ll. zullen vermoedelijk reeds vroegtijdig, misschien reeds aan het einde van het Ve leerjaar, normaal-begaafden waarschijnlijk in de loop van het VIe leerjaar voldoende ‘inzicht’ hebben gewonnen om het verbaal systeem zelfstandig te hanteren. Voor hen is wellicht de samenvattende formulering overbodig. Aan minderbegaafden wordt toch in ieder geval een apparaat meegegeven, dat in hun, beperkte, persoonlijke behoeften kan voorzien.

En thans de regels. De gebruikelijke redeneerschemata van Deel I Historie blz. 118 laten we los. We keren terug tot de paradigmata en leiden rechtstreeks de regels af uit de zo vertrouwde vormen. Dit betekent allereerst dat thans, indien de klasse-situatie dit toelaat en het ook overigens gewenst wordt geacht, de categorieën-onderscheiding kan worden geleerd, wat in feite neerkomt op het vastleggen van bekende indeling. De term categorie wordt natuurlijk vermeden; we spreken beter van groep en krijgen dan:

groep I:	onregelmatige w.w. met ik-vorm op *d*;
groep II:	regelmatige w.w. met ik-vorm op *d*;
groep III:	regelmatige w.w. met ik-vorm op *t*;
groep IV:	de overige w.w.

We herinneren er aan, dat er drie teg.tijdsvormen zijn, twee verl.-tijdsvormen en één deelwoordsvorm. Kinderen hechten aan dergelijke vaste gegevens.

Van ieder der vier w.w.groepen nemen we een voorbeeld:

	teg. tijdsvormen	***verl. tijdsvormen***	***hulpw.w.+dw.***
worden	word - wordt - worden	werd - werden	ben geworden
kleden	kleed - kleedt - kleden	kleedde -kleedden	heb gekleed
wachten	wacht - wacht - wachten	wachtte - wachtten	heb gewacht
spelen	speel - speelt - spelen	speelde - speelden	heb gespeeld

Men kan volstaan met:

a. voor de teg. tijdsvormen:
De tweede teg. tijdsvorm bestaat uit de ik-vorm + t.
b. voor de verl. tijdsvormen:
De onregelmatige worden uit het gebruik geleerd.
De regelmatige: voor het enk.: ik-vorm + de of te.
voor het mv.: ik-vorm + den of ten.
c. voor het deelwoord:
De onregelmatige zijn uit het gebruik bekend.
De regelmatige: overeenkomstig de achtervoeging in de verl. tijd:
bij de - d;
bij te - t.

Het d.w. wordt herkend aan de aanwezigheid van een vorm van een der hulpwerkwoorden hebben, zijn, worden.

Wat moet men er in dit stadium, op dit niveau, in het VIe leerjaar, na al deze gewenning aan constante groepvormen, meer van zeggen? De waarschijnlijke reactie der leerlingen zal zijn:

'Dat wisten we allang'.

En voorzover ze het niet 'allang' weten en aan eigen kennis twijfelen, waarom zouden ze dan niet ook voor het w.w. het hulpmiddel ter raadpleging en contrôle leren gebruiken dat vrijwel ieder volwassene hanteert, zodra hij moet corresponderen in een vreemde taal, het woordenboek(je). Ook een eenvoudig zakwoordenboekje als 'Koenen' kan bij het zuiver schrijven der w.w. veel steun geven, al is het aanvankelijk niet zonder gevaren. Het geeft van tal van w.w. van alle categorieën vele verl.t. en d.w.vormen, soms een teg.t.vorm. De gevaren schuilen in de verba der praefixgroep, zolang deze nog niet aan de orde is gesteld. Een aantal ll. zal geneigd zijn de vorm van het part.perf. ook in de teg.t. te gebruiken, al geeft 'Koenen' het d.w. niet geïsoleerd,

doch, als wij, steeds vergezeld door een hulpw.w. Gebruik van het woordenboekje voor de verba kan dus in klasse IV en V leiden tot fouten. De onderwijzer beoordele zelf, of dit voor hem een motief kan vormen, althans in het Ve leerjaar het woordenboekje nog niet voor de spelling der w.w. te gebruiken.

Natuurlijk zullen er ll. zijn, die de mogelijkheden van het woordenboekje reeds voor het VIe leerjaar hebben ontdekt en ze soms juist, soms foutief aanwenden. De onderwijzer beruste op dit moment daarin en acceptere de fouten stilzwijgend. Hij late zich niet verleiden tot uiteenzettingen, tot praemature behandeling van een kwestie die beter tot het VIe leerjaar kan blijven rusten.

Zodra echter de onderscheiding praes. - part. perf. met gelijk klankbeeld is aangeleerd, kan het woordenboekje zonder enig bezwaar ook voor de verba worden benut. Het krijgt dan voor de discipel der L.S., die de school weldra gaat verlaten volledig de functie die het normaliter ook voor de onzekere volwassene heeft: panacee in zaken van spelling.

Bewijst de in dit hoofdstuk uitgewerkte didactische theorie haar doeltreffendheid, dan wordt een einde gemaakt aan veel schoolse spanning en veel onvruchtbare schoolse inspanning. Uit het levend taalgebruik, uit eigen expressie en eigen lectuur, gedeeltelijk geleid, gedeeltelijk incidenteel, uit ordening en vrijheid wordt het voor het zuiver schrijven der werkwoordelijke vormen benodigde ‘begrip’ geboren. De conventie wordt ontdekt op basis ener gebruiksnotie. De geïsoleerde, praemature, aanvechtbaar gefundeerde grammaticale opzet die tot op heden het leerproces kenmerkt, maakt plaats voor een natuurlijke groei, waarin het zuiver schrijven derwerkwoordsvormen als onontbeerlijk onderdeel geïntegreerd wordt in het geheel der individuele taalontwikkeling.

Inplaats van ‘a big mass of damp wood’ die het vuur, hier: de belangstelling voor een levend taalgebruik, dooft, kan dit onderdeel worden ‘wood, that transformed into flame, makes the fire stronger’[1)]. De leerlingen worden bevrijd van veel remmende zorg en bevrijd van de vrees voor eindeloos falen kunnen zij thans hun volle energie wijden aan de expressie van datgene wat hun hoofd en hart beroert, overeenkomstig kinderlijke aard en aanleg.

1) Zie het motto op blz. XV.

Literatuur

Deel I: Historie

S. AMPZING: Nederlandsch Tael-bericht, in: F.L. ZWAAN: Uit de geschiedenis der Nederlandsche Spraakkunst. Groningen 1939.

P. BARTH: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung[5-6]. Leipzig 1925.

W. BILDERDIJK: Nederlandsche Spraakleer. 's-Gravenhage 1826.

P.N.M. BOT: Humanisme en onderwijs in Nederland. Utrecht 1955.

E. BRÉHIER: Histoire de la philosophie, tome II. La philosophie moderne. 1. Le dix-septième siècle. Paris 1948.

J. BURCKHARDT: Die Kultur der Renaissance in Italien[13]. Stuttgart 1922.

W.J.H. CARON: CHRISTIAEN VAN HEULE: De Nederduytsche Grammatica ofte Spraeckonst (1625). Groningen 1953.

-: CHRISTIAEN VAN HEULE: De Nederduytsche Spraec-konst ofte Taelbeschrijvinghe (1633). Groningen 1953.

J.A. COMENIUS: Groote Onderwijsleer. Tiel 1892.

J.H. VAN DALE: Beknopte Nederlandsche Spraakkunst. Een leerboekje voor de hoogste klassen der scholen voor gewoon en meer uitgebreid lager onderwijs[2]. Schoonhoven 1864.

R. DESCARTES: Discours de la méthode. Ed. DERATHÉ. Paris 1937.

A.J. VAN DUYVENDIJK: De motivering van de klassieke vorming. Groningen 1955.

JOH. DYSERINCK: Brieven van BETJE WOLFF en AAGTJE DEKEN. 's-Gravenhage 1904.

JUSTUS VAN EFFEN: De Hollandsche Spectator. Amsterdam z.j.

S. ELZINGA: De wegen der historie. Wassenaar 1945.

J. FRANCK: Mittelniederländische Grammatik[2]. Leipzig 1910.

V.M. GEERTS: De humanistische paedagogiek in Italië. Leuven 1953.

RACHEL GIESE: ERASMUS' Knowledge and Estimate of the Vernacular Languages, The Romanic Review 1937.

-: Grammatica of Nederduitsche Spraakkunst. Uitgegeven door de Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen. Leiden, Deventer, Groningen 1814.

JACOB GRIMM: Deutsche Grammatik[2]. Gütersloh.

-: Grondbeginselen der Nederlandsche Taal[2]. Rotterdam 1821.

C.B. VAN HAERINGEN: De taaie levenskracht van het sterke werkwoord. N.T. 34.

-: De hoofdvormen van het Nederlandse werkwoord. Proeve van synchronische grammatica. N.T. 43.

A. HAGOORT: Eerste gronden der Nederduitsche Taal, ten dienste der scholen[10]. Amsterdam 1875.

J.A. VOR DER HAKE: De aanspreekvormen in 't Nederlandsch. Utrecht 1908.

J.A. VOR DER HAKE: De ondergang van het voornaamwoord du. N.T. 9.
A.G. VAN HAMEL: Geschiedenis der taalwetenschap. Den Haag 1945.
L.L. HAMMERICH: Humanisme en Taalkunde. (Scripta Academica Groningana, Aula-voordrachten no. 2, 1952).
J. ROMEIN: Theoretische geschiedenis. In: Handelingen van het Negentiende Nederlandsche Philologen-congres. Groningen 1946.
W. GS. HELLINGA: De opbouw van de algemeen beschaafde uitspraak van het Nederlands. Amsterdam 1938.
C.H. DEN HERTOG en J. LOHR: Onze Taal. Amsterdam 1883.
C.H. DEN HERTOG: Onvrede in Taal- en Letterwereld. Handelingen van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde 1896-1897.
-: Nederlandsche Spraakkunst. Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers^{2}. Amsterdam 1903.
-: C.H. DEN HERTOG: De Nederlandsche Taal. Practische Spraakkunst van het hedendaagsche Nederlandsch I, II^{3}. Amsterdam 1909, 1911.
I. VAN HOORN: De Nederlandsche Schoolwetgeving voor 't Lager Onderwijs. 1796-1907. Groningen 1907.
J. HUIZINGA: De wetenschap der geschiedenis. Haarlem 1937.
-: Welke voorstelling heeft ERASMUS van DANTE gehad? De Gids 1921, III en IV.
-: *Instructie* voor den Agent van Nationale Opvoeding, waar onder begrepen is de Geneeskundige Staatsregeling, de vorming der Nationale Zeden, de bevordering van het openbaar Onderwijs en van Kunsten en Wetenschappen (1798).
A. DE JAGER: Korte schets van de gronden der Nederduitsche spraakkunst ten dienste der scholen^{4}. 1851.
-: Taalkundige Schoolboekjes van de vorige eeuw. Nieuw Archief voor Nederlandsche Taalkunde 1855-1856.
A.C. DE JONG: H.L. SPIEGELS Hertspiegel. Amsterdam 1930.
L. TEN KATE: Aanleiding tot de Kennisse van het Verhevene Deel der Nederduitsche Sprake I. II. Amsterdam 1723.
J.S. KIRCHDORFFER: Nederduitsche Spraakkunst ten dienste der scholen^{2}. Amsterdam 1825.
G.G. KLOEKE: De ondergang van het pronomen du. N.T. 20.
A. KLUIT: Vertoog over de Spelling der Nederduitsche Taal. Nieuwe Bydragen tot Opbouw der Vaderlandsche Letterkunde I. Leyden 1763.
-: Vertoog over de tegenwoordige Spelling der Nederduitsche Taal. Werken van de Maetschappy der Nederlandsche Letterkunde III. Leyden 1777.
M.J. KOENEN: Spreken, Lezen, Schrijven. Geleidelijke taaloefeningen voor de lagere scholen. Groningen 1878.
-: Kleine Nederlandsche Spraakkunst. Een boekje voor de hoogste klasse der Volksschool. Groningen 1889.
PH. KOHNSTAMM: De logische structuur der geschiedschrijving en haar didactische betekenis. P. St. 1947.

R.A. KOLLEWIJN: Onze lastige spelling. Opstellen over spelling en verbuiging. Groningen 1916.
-: Een taaldespoot uit de pruiketijd. Opstellen over spelling en verbuiging. Groningen 1916.
K. KOOIMAN: Twe-spraack vande Nederduitsche Letterkunst. Groningen 1913.
-: ERASMUS en de volkstaal. N.T. 16.
J. KOOPMANS: Bloemlezing uit de 'Willem Leevend'. Groningen 1911.
H. KREMER: Bevattelijk onderwijs in de Nederlandsche spel- en taalkunde, voor de schooljeugd. Groningen 1822.
H.B. KREMER: Honderd regels over de Nederduitsche Taal met voorbeelden en opgaven ten dienste der scholen[2]. Deventer 1858.
H.J. KROM, K. VAN DER PALM enz. Verhandelingen over de verbeteringe der openbaare, vooral der Nederduitsche Schoolen. Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen. Middelburg 1781.
G. KUIPER: Orbis Artium en Renaissance I. CORNELIUS VALERIUS en SEBASTIANUS FOXIUS MORZILLUS als bronnen van COORNHERT. Harderwijk 1941.
-: De waardeering van Spiegels Twe-spraack. Amsterdam 1947.
A. VAN LOEY: Middelnederlandse spraakkunst. Groningen-Antwerpen 1948, 1949.
A.E. LUBACH: Over de verbuiging van het werkwoord in het Nederlandsch der 16de eeuw. Groningen 1891.
A. VON MARTIN: Sociologie van de Renaissance. Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur. Amsterdam 1951.
F.G. MELLINK PZ.: Kleine Nederlandsche Spraakkunst ten dienste der lagere scholen[6]. 's-Gravenhage 1893.
CHR. MOHRMANN: Het Middeleeuws Latijn als substraat van Westeuropese cultuur. Utrecht 1956.
A. MOONEN: Nederduitsche Spraakkunst. Amsterdam 1706.
G.C. MULDER: Nederlandsche Spraakleer voor schoolgebruik[12]. Arnhem z.j. 11e druk van 1864. (Herzien door J.A. VAN DIJK).
J.W. MULLER: Bijdragen tot de geschiedenis onzer Nieuw-nederlandsche aanspreekvormen. N.T. 20.
-: Voorreden van de noodich ende nuttichheit der Nederduytscher Taelkunste. Tijdschrift voor Nederlandsche Taal- en Letterkunde 1919.
P.N. MUYT: Beknopt onderrigt in de gronden der Nederlandsche Taal, ten behoeve onzer vaderlandsche schooljeugd[3]. Zalt-Bommel 1849. (Omgewerkt door D. BOMHOFF Hz.).
-: Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het Onderwijs en de Opvoeding. Leyden 1836.
J.G. NIJK: Levensbericht van C.H. DEN HERTOG. Berichten van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde 1902-1903, overgedrukt in: Verspreide Opstellen van C.H. DEN HERTOG.

G.S. OVERDIEP (G.A. VAN ES): Vormleer van het Middelnederlandsch der XIIIe eeuw. Antwerpen 1946.
K. VAN DER PALM: Nederduitsche Spraekkunst voor de Jeugdt I. Rotterdam 1769.
H. PAUL: Prinzipien der Sprachgeschichte[5]. Halle 1920.
FR. PAULSEN: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885.
P.A. DE PLANQUE: VALCOOCH'S Regel der Duytsche Schoolmeesters. Groningen 1926.
H.J. POS: Inleiding tot: Vertoog over de Methode. Amsterdam 1950.
R.R. POST: Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen. Utrecht 1954.
K.J. RIEMENS: Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVIe au XIXe siècle. Leyde 1919.
A.B. ROELS: De anthropologische grondslag van de staatsleer bij Machiavelli en Rousseau. 1954.
J. ROMEIN: Carillon der Tijden. Amsterdam 1953.
GERLACH ROYEN O.F.M.: Taaie onregelmatigheid. N.T. 35.
-: Verbale grilligheid. N.T. 35.
Rudimenta of Gronden der Nederduitsche Taal. Uitgegeven door de Bataafsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen. I. Leiden, Deventer, Groningen 1805.
M. SCHÖNFELD: Historische grammatica van het Nederlands. Zutphen.
J.G. SCHOTTELIUS: Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haubt Sprache I. II. Braunschweig 1663.
H. SCHULTE NORDHOLT: Het beeld der Renaissance. Amsterdam 1948.
M. SIEGENBEEK: Verhandeling over de Nederduitsche Spelling ter bevordering van eenparigheid in dezelve. Uitgegeven in naam en op last van het Staatsbewind der Bataafse Republiek[2]. Amsterdam 1805.
H.L. SPIEGHEL: Twe-spraack vande Nederduitsche Letterkunst. Leiden 1584. (Uitgave K. KOOIMAN).
C.F.P. STUTTERHEIM: Taalbeschouwing en Taalbeheersing. Amsterdam 1954.
J.H.M. TESSER: PETRUS CANISIUS als humanistisch geleerde. Amsterdam 1932.
D.C. TINBERGEN: Twe-spraack vande Nederduitsche Letterkunst. N.T. 8.
P.A. VERBURG: Taal en functionaliteit. Een historisch-critische studie over de opvattingen aangaande de functies der taal. Wageningen 1952.
C.G.N. DE VOOYS: Geschiedenis van de Nederlandse Taal[5]. Antwerpen-Groningen 1952.
-: Nederlandse Spraakkunst[3]. Groningen 1952.
-: Zestiende-eeuwse grammatica. N.T. 1.
-: Pontus de Heuiter. V.T.O. I.
-: Uit de jeugd van onze spraakkunst. V.T.O. I.
-: De invloed van de renaissance-spraakkunst in de zeventiende eeuw. V.T.O. I.

C.G.N. DE VOOYS: Uit en over oude spraakkunsten. V.T.O. I.
-: Achttiende-eeuwse spraakkunstbeschouwing. V.T.O. I.
-: De taalbeschouwing van Lambert ten Kate. V.T.O. I.
-: Uit de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde: van Ten Kate tot Siegenbeek. V.T.O. III.
-: De taalbeschouwing van Siegenbeek-Weiland en van Bilderdijk. V.T.O. III.
-: Uit de geschiedenis van de Nederlandse spelling. V.T.O. III.
-: Opmerkingen over de taal van Justus van Effen's Hollandsche Spectator. N.T. 44.
H.J. DE VOS: Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. Een historisch-kritisch Overzicht van de Methoden bij de Studie van de Moedertaal in het Middelbaar Onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw. Turnhout 1939.
P. WEILAND: Nederduitsche Spraakkunst. Amsterdam 1805.
-: Wet van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. 1784.
J. WILLE: De literator R.M. VAN GOENS en zijn kring. Zutphen 1924.
-: Voorbericht van de reeks 'Trivium'. Groningen 1953.
O. WILLMANN: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung[4]. Braunschweig 1909.
BETJE WOLFF: De menuet en de domineespruik. Uitgave P. MINDERAA. Amsterdam-Antwerpen 1954.
W. WUNDT: Völkerpsychologie I Die Sprache. Leipzig 1900.
E. ZEYDELAAR: Néderduitsche Spraakkonst ten dienste der Néderlandsche Taalbeminnaars. Utrecht 1781.
W. ZUYDAM: JUSTUS VAN EFFEN. Een bijdrage tot de kennis van zijn karakter en zijn denkbeelden. Gouda 1922.

Deel II: Research

JOHN E. ANDERSON: Methods of Child Psychology, in: LEONARD CARMICHAEL: Manual of Child Psychology. New York, London 1947.
BOARD OF EDUCATION: Handbook of Suggestions. London 1937.
-: The Primary School. London 1937.
H.J.F.W. BRUGMANS: Psychologische methoden en begrippen[3]. Haarlem 1948.
P.A. EGGERMONT, P.F. VAN OVERBEEKE en I. VAN DER VELDE: Het taalonderwijs in de hogere klassen (Naar een nieuwe didactiek in de Lagere School 4a-4b[2]). Groningen 1955.
M.I. GERHARDT: Iets over het gebruik van de eerste persoon in verhalend proza. Openbare Les. Groningen 1953.
P. HÄBERLIN: Wegen en dwaalwegen der opvoeding. Amsterdam 1926.
F. VAN HEEK: Stijging en daling op de maatschappelijke ladder. Een onderzoek naar de verticale sociale mobiliteit. Leiden 1945.

G. HEYMANS: Inleiding tot de speciale psychologie. Haarlem 1929.
S. ISAACS: Intellectual growth in young children. London 1948.
H. DE JONGE en G. WIELENGA: Statistische methoden in de psychologie. Deel I Fundamentele begrippen en technieken. Groningen 1953.
O. KARSTÄDT: Methodische Strömungen der Gegenwart.
ARTUR KERN: Der neue Weg im Rechtschreiben. Freiburg i.B. 1935.
M. KLIPHUIS: De rechtvaardiging van de handenarbeid. Handenarbeid 1956.
PH. KOHNSTAMM: Persoonlijkheid in Wording. Haarlem 1929.
-: Over 'denken' en 'leren denken' in Keur uit het didactisch werk. Groningen 1948.
E. KRUISINGA: A Grammar of Modern Dutch. London 1924.
M. KÜHN: Memento pédagogique. Paris 1939.
M.J. LANGEVELD: Taal en Denken. Groningen 1934.
-: Beknopte theoretische paedagogiek[5]. Groningen 1955.
DOROTHEA MC CARTHY: Language Development in Children, in: LEONARD CARMICHAEL: Manual of Child Psychology. New-York, London, 1947.
A.G.M. VAN MELSEN: De experimentele en empirische methode in de geesteswetenschap. Tijdschr. voor Zielkunde en Opvoedingsleer Tilburg 1950.
G.J. NIEUWENHUIS: Het Nederlandsch in Indië. Groningen 1930.
H. NIEUWENHUIS: Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school. Groningen 1939.
P. POST, W.H. BROUWER en M.C.J. SCHEFFER: Beschouwingen over omvang en paedagogisch effect van het basisonderwijs. Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, No. 55. Groningen 1954.
A.J. STAAL: De methoden van psychologisch taalonderzoek speciaal die, betreffende de taal van de rijpende jeugd. Enschede 1946.
H.W.F. STELLWAG: Begane wegen en onbetreden paden[3]. Groningen 1955.
W. STERN: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Haag 1935.
I. VAN DER VELDE: Stellen en spellen in de laagste klassen der L.S. Paed. St. XX 1939.
-: Luisteren of zien. Auditieve of visuele grondslag van het spellingonderwijs. Groningen 1934.
G. WIELENGA: Het experiment in de didactiek. Openbare les. Groningen 1951.

Deel III: Therapie?

CH. BALLY: La crise du français. Notre langue maternelle à l'école. Neuchatel-Paris, 1930.
L. BLOOMFIELD: Language[2]. London 1950.
K. BÜHLER: Die geistige Entwicklung des Kindes[4]. Jena 1924.

K. BÜHLER: Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant. Journal de Psychologie 1926.
-: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.
E. CASSIRER: Philosophie der symbolischen Formen I. Die Sprache. Berlin 1923.
H. DEMPE: Was ist Sprache? Eine sprachphilosophische Untersuchung im Anschlusz an die Sprachtheorie KARL BÜHLERS. Weimar 1930.
J. DEWEY: School en Maatschappij (vertaling van TJ. DE BOER). Groningen 1929.
H.C.J. DUYKER: Taal en psychische werkelijkheid I. Extra-linguale elementen in de spraak. Amsterdam 1946.
P.A. EGGERMONT, P.F. VAN OVERBEEKE en I. VAN DER VELDE: Naar een nieuwe didactiek 4a, b: Het taalonderwijs in de hogere klassen der L.S.[2]. Groningen 1955.
B.H. ERNÉ - JC SMIT: Nieuwe Nederlandse Spraakkunst[5]. Groningen 1954.
A. GARDINER: The Theory of Speech and Language[2]. Oxford 1951.
A. GESELL and F.L. ILG: Infant and Child in the Culture of To-day. New-York, London 1942.
J. VAN GINNEKEN: Een proeve van Nederlandsche Spraakkunst. De tijden van het werkwoord. N.T. 5.
C.B. VAN HAERINGEN: De taaie levenskracht van het sterke werkwoord. N.T. 34.
Handbook of Suggestions for Teachers. London 1937.
W.L. VAN HELTEN: Het werkwoord in zijne vervoeging en afleiding. Rotterdam 1877.
C.H. DEN HERTOG: De Nederlandsche Taal I[3]. Amsterdam 1909.
A. HOPPE: Spracherlebnis und grammatische Form. Neue Wege im deutschen Grammatikunterricht. Stuttgart z.j.
A.T. JERSILD: Child Psychology[3]. London-New-York z.j.
O. JESPERSEN: The Philosophy of Grammar[7]. London 1955.
PH. KOHNSTAMM: Persoonlijkheid in Wording. Haarlem 1929.
PH. KOHNSTAMM, I. VAN DER VELDE en L. WELLING: Naar een nieuwe didactiek. Algemene Inleiding[7]. Groningen 1954.
W. KRAMER: De plaats van de spraakkunst in een geconcentreerd moedertaalonderwijs. Levende Talen no. 89.
-: Twee taalpaedagogen uit de Geneefse school en hun betekenis voor het grammatica-onderwijs. N.T. 31.
O. KROH: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes[11-12]. Langensalza 1935.
-: Psychologie der Oberstufe[3-4]. Langensalza 1933.
M.J. LANGEVELD: Taal en denken. Groningen 1934.
-: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie[3]. Groningen 1947.
M.M. LEWIS: Infant Speech. London 1936.
A. VAN LOEY: Middelnederlandse Spraakkunst. Groningen-Antwerpen 1948.

Paedagogische Studiën: Augustus-nr. 1940: De taak van de Lagere en de Middelbare School ten opzichte van het onderwijs in de Nederlandse grammatica.
H.J. POS: Oorsprongsproblemen. Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie. 1946.
A.A. REICHLING: Het woord. Een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik. Nijmegen 1935.
G. RÉVÉSZ: Ursprung und Vorgeschichte der Sprache. Bern 1946.
H. ROLOFF: Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen. Hamburger Arbeiten Nr. 5. Beiheft 27 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig 1922.
J.J. ROUSSEAU: Emile ou de l'éducation. Paris. s.d.
GERLACH ROYEN: Taaie onregelmatigheid. N.T. 35.
A. SECHEHAYE: La pensée et la langue. Comment concevoir le rapport organique de l'individuel et du social dans le langage. Journal de Psychologie 1933.
M. SHERIF and H. CANTRIL: The Psychology of Ego-Involvements. New-York, London 1949.
J. SIMON: Psychopédagogie de l'orthographe. P.U.F. Paris 1954.
H.W.F. STELLWAG: Begane wegen en onbetreden paden[3]. Groningen 1955.
C. en W. STERN: Die Kindersprache[4]. Leipzig 1928.
C.F.P. STUTTERHEIM: Inleiding tot de taalphilosophie. Antwerpen-Nijmegen 1949.
-: Taalbeschouwing en taalbeheersing. Amsterdam 1954.
The Annual Survey of Psychoanalysis I. London 1950.
I. VAN DER VELDE: Woordenschatonderzoekingen bij leerlingen van zesde klassen van Amsterdamse lagere scholen. Mededelingen van het Nuts-seminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam No. 18. Groningen 1931.
P.A. VERBURG, Taal en functionaliteit. Wageningen 1952.
A.A. VERDENIUS: Over onze vertrouwelijkheidspronomina en de daarbij behorende werkwoordsvormen. N.T. 32.
C.G.N. DE VOOYS: Nederlandse Spraakkunst[3]. Groningen 1952.
L.A. TE WINKEL: Over de noodzakelijkheid der toepassing van de stelling: een woord staat onmiddellijk alleen in betrekking tot eene voorstelling. De Taalgids 2 (1860).
-: Over de wijzen en tijden der werkwoorden. De Taalgids 8 (1866).
W. WUNDT: Völkerpsychologie I Die Sprache. Leipzig 1900.

Stellingen

I.

Aan definiëring van een geesteswetenschappelijk begrip als opvoeding wordt in het algemeen te veel waarde gehecht.

II.

Ten onrechte wordt dikwijls het begrip ‘opvoeding’ beperkt tot ‘opvoeding der jeugd’.

III.

Indien er nog ooit een geschiedenis van de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs‘systeem’ geschreven zal worden, zal de schrijver, meer dan tot heden het geval is geweest in de Nederlandse historiografie van opvoeding en onderwijs, aandacht moeten schenken aan medebepalende maatschappelijke factoren.

IV.

J.H. VAN DER PALM toont zich in zijn onderwijswetgeving een exponent van de westeuropese tijdgeest.

V.

ROUSSEAU valt eerder te rekenen onder de gepassioneerden dan onder de sentimentelen (zie HEYMANS: Gesammelte kleinere Schriften zur Philosophie und Psychologie III S. 421).

VI.

De opvatting van DU TOIT (Vrijheid en gesag in die opvoeding, blz. V) dat ROUSSEAU het laagtepunt vertegenwoordigt in de ontwikkeling van het gezag af, zoals die met de Renaissance is begonnen, berust op onvolledige interpretatie.

VII.

In het didactisch experiment en bij de didactische research speelt naast de ratio ook het toeval zijn rol.

VIII.

De bestudering der taaldidactiek bij de westeuropese volkeren leidt tot het vermoeden dat er verband bestaat tussen het nationale volkskarakter en vorm en inhoud dezer didactiek.

IX.

Het is gewenst de verhouding tussen kinderpsychologie en schoolgrammatica grondig te bestuderen.

X.

Het vrije stelwerk heeft voor veel jonge kinderen de aantrekkelijkheid die alle streven naar zelf-realisering bezit, omdat ook in het vrije stellen zowel de Funktionslust als de Schaffenslust (CH. BÜHLER) bevredigd worden.

XI.

Men bewijst de lagere schooljeugd, zowel het gedeelte dat niet voor verdere studie is bestemd als het gedeelte dat voortgezet onderwijs zal volgen, als ook de grammatica zelve èn het V.H.M.O. een dienst, als men alle grammatica concentreert bij het V.H.M.O.

XII.

Structuur en functie van het Rijksschooltoezicht behoeven dringend herziening.